This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Klaman - Bildungsideale der Deutschen im
Schulwesen seit der Renaissance - 1892

Educ
1031
60

Educ 1031.60

HARVARD COLLEGE
LIBRARY

GIFT OF THE
GRADUATE SCHOOL
OF EDUCATION

62320 M

Die

Bildungsideale der Deutschen

im Schulwesen seit der Renaissance.

Eine historische Skizze zu praktischen Zwecken

von

Dr. C. F. Heman,
a. o. Professor der Philosophie und Pädagogik
an der Universität Basel.

Basel.
Verlag von R. Reich, vormals C. Detloffs Buchhandlung.
1892.

Die

Bildungsideale der Deutschen

im Schulwesen seit der Renaissance.

Eine historische Skizze zu praktischen Zwecken

von

Dr. C. F. Heman,
a. o. Professor der Philosophie und Pädagogik
an der Universität Basel.

Basel.
Verlag von R. Reich, vormals C. Detloffs Buchhandlung.
1892.

Educ 1031.60

HARVARD COLLEGE LIBRARY
GIFT OF THE
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
MAY 14 1931

Druck von M. Werner-Riehm in Basel.

Vorwort.

Die praktischen Tendenzen dieser Schrift für die Hauptsache haltend hat es mir überflüssig geschienen, die Lektüre derselben durch Angabe der Gewährsmänner zu beschweren, aus denen die beigebrachten historischen Daten geschöpft sind; es ist ja durchaus nicht die Absicht, neues Material für die Geschichte der Pädagogik vorzubringen, sondern darauf kommt es mir an, das allbekannte, überreiche in solches Licht zu setzen, wodurch unsre jetzigen Zustände und Bedürfnisse der Gegenwart für weitere Kreise richtig beleuchtet und zum allgemeinen Verständniß gebracht werden. Um historisch Gewordenes und faktisch Bestehendes zu werthen, muß immer die einstige Entstehung desselben im Auge behalten werden, und dieß allein ist der Grund, warum ich meinen Ansichten ein historisches Fundament gegeben habe. Sie sollen sich historisch rechtfertigen. Trotzdem wird es ihnen freilich nicht an Widerspruch fehlen. Am meisten wird es wohl verargt werden, daß die Pädagogik der Socialdemokratie in so nahe Beziehung zur modernsten Philosophie gesetzt wurde, aber derjenige wird dieß weder auffällig

noch verwunderlich finden, der ſich daran erinnert, daß erſt vor wenigen Jahren Engels in ſeinem Buch über Ludw. Feuerbach erklärte, daß „die deutſche Arbeiterbewegung die Erbin der deutſchen klaſſiſchen Philoſophie“ und daß „die materialiſtiſche Dialektik ſeit Jahren ihr beſtes Arbeitsmittel und ihre ſchärfſte Waffe“ geweſen ſei.

Den feſten Standpunkt, von dem aus dieſe Schrift geſchrieben iſt und dem ſie Geltung zu verſchaffen mithelfen ſoll, möchte ich nicht als einen bloßen Parteiſtandpunkt angeſehen wiſſen, da er nicht ein particulärer und irgend welchem beſondern Intereſſe dienender, ſondern ein allgemeingültiger und nur auf die höchſten Ziele gerichteter iſt.

Baſel, im Auguſt 1891.

Der Verfaſſer.

Inhalt.

Einleitung.

Seite

Aller Unterricht seit Carl d. Gr. lateinisch — Grund dafür. — Latein damals eine fremde, aber keine todte Sprache . . . 1

I. Bildungsideale des Humanismus.

Renaissance des Altertums in Italien und ihre Bedeutung. — Ihr aristokratischer Charakter. — Pico gegen die Ueberschätzung der Alten. — Geringe Fruchtbarkeit und Dauer des Studiums der Alten. — Der ältere Humanismus in Deutschland und die Fraterschulen. — Der bürgerliche und schulmäßige Charakter desselben. — Seßhaftigkeit und Ausbreitung. — Absicht und Ziel. — Die jüngern deutschen Humanisten, Poeten und Literaten. — Ihre Absichten und Ziele. — Ihr baldiges Verschwinden 2

II. Das Bildungsideal der Reformationsschule.

Melanchthon der Præceptor Germaniæ. — Ursprung der Reformationsschule. — Bildungsziel: die Eloquenz. — Was darunter zu verstehen. — Der ciceronianische Stil. — Erklärung des Erasmus. — Die Alten als Inhaber des Wissens. — Unklarheit und Zweideutigkeit im Begriff der Eloquenz. — Das exercitium stili und der imitatio als Mittel zur Erreichung der Eloquenz. — Verkehrter Schulbetrieb. — Allherrschaft des Lateins. — Verachtung und Verpönung der deutschen Sprache. — Selbstausschließung von der modernen Bildung und Wissenschaft. — Unterdrückte Entwicklung der deutschen Sprache. — Gesellschaften zur Pflege der Muttersprache 11

Seite

III. Das Bildungsideal des vollkommenen Hofmannes.

Bildung am französischen Hofe. — Hervorragende Rolle des Adels unter Ludwig XIV. — Die kleinen deutschen Höfe. — Unzutreffende Bezeichnung als Ideal des galant homme. — Die Ritterakademien. — Leibnizens Streben nach dem Hof. — Seine pädagogische Schrift. — Thomasius und die Uebertragung der weltmännischen Bildung auf die Universitäten. — Halle und Göttingen. — Leibniz über die Lateinschulung. — Sinken des griechischen Unterrichts und Formalismus des Lateinunterrichts 21

IV. Das Bildungsideal des Neuhumanismus.

Gesner, der Begründer des Neuhumanismus. — Der wahre Werth der alten Literatur. — Seminarien für Gymnasiallehrer. — Heyne. — Ernesti. — Verschiedenheit des Neuhumanismus vom älteren. — Das Neuheidenthum der Neuhumanisten. — Ihr Eindringen in den Geist des Alterthums. — Das Griechenthum als Ideal der Bildung. — Kritik des Neuhumanismus als Bildungsmittel. — Kant's lateinische Schulung ein Hinderniß für die Entwicklung seines Geistes; das späte Erscheinen der Kritik. — Kant's gutes Latein und schlechtes Deutsch. — Die weitere philosophische Entwicklung. — Die Befestigung des Neuhumanismus in der Restaurationszeit. — Seine politische Bedeutung. — Ueberdruß am Studium der Klassiker. — Der wahre Grund davon. — Einseitige Ernährung des Geistes durch den Humanismus. — Nothwendigkeit der neuen Sprachen zur Ergänzung des Humanismus. — Wichtigkeit des Unterrichts in den neuen Sprachen. — Cultur und Weltverkehr. — Eintritt der Deutschen in die Weltcultur. — Keine Beseitigung, sondern nur Beschränkung des Humanismus. — Wissenschaft nicht lateinisch und nicht deutsch, sondern den vier Hauptvölkern des Westens gemeinsam. — Internationale wissenschaftliche Congresse. — Aufgabe des Gymnasiums. — Einrichtung des modern sprachlichen Unterrichts. — Ruf nach Umgestaltung unseres Gymnasiums. — Der Triumph des Gymnasiums. — Widerstand gegen alle Aenderungen. — Forderung

Seite

einer bessern Vorbildung für das Leben der Gegenwart. — Forderung eines neuen Unterrichtszieles und Bildungsideales. — Alle gebildeten Stände dabei interessiert 28

V. Das Bildungsideal des Positivismus und der Socialdemokratie.

Die materialistische Denkweise dieser Parteien. — Das Lebensideal des Positivismus. — Sein Bildungsideal. — Kritik des positivistischen Lebensideals. — Die rein mathematisch-naturwissenschaftliche Unterrichtsweise. — Realismus und Humanismus. — Unfähigkeit des Humanismus zur Ueberwindung der positivistischen Denkweise. — Das christliche Bildungsideal. — Schluß 70

Einleitung.

Aller Unterricht seit Carl d. Gr. lateinisch — Grund dafür. — Latein damals eine fremde, aber keine todte Sprache.

Es ist noch lange nicht genügend ins Licht gesetzt, welch ungeheure Bedeutung es für die Cultur und Bildung des deutschen Volkes gehabt hat, daß sein gesammter höherer Unterricht seit Karl dem Großen bis heute ein lateinischer gewesen ist. Seitdem das deutsche Volk in die Reihe der Culturvölker eintrat, hat seine männliche Jugend für die Aneignung aller Bildungselemente und aller Wissenschaften den theuren Preis bezahlen müssen, von früh an seine Muttersprache hintanzusetzen, um sich in die Kenntniß und Uebung der lateinischen Sprache einzuleben.

Im Mittelalter war es das Gebot der eisernen Nothwendigkeit, die dem deutschen Volk dieses Joch auferlegte, und wahrlich der gezahlte Preis war nicht zu hoch. Ohne Aneignung der lateinischen Weltsprache und Weltbildung hätte es weder Antheil am geistigen Erwerb der Vergangenheit gehabt, noch Einfluß ausgeübt auf den Gang der politischen und kirchlichen Weltereignisse der Zeit; es wäre sogar vielleicht barbarisch und heidnisch geblieben, wie die Inder es heute sind und bleiben, bis sie mit der englischen Schulbildung und Welt-

sprache zugleich auch englische Sitte, Cultur und Religion annehmen. Rom war die geistige und geistliche Mutter der bildungsbedürftigen Deutschen; es war geziemend und billig, daß die deutschen Kinder die Muttersprache der damaligen Cultur und Religion erlernten und übten. Und diese Sprache, wiewohl das alte Römervolk mit dem alten Römerreich längst zu Grabe gegangen war, war doch keine todte, sondern wurde ja gleich einer lebendigen gehandhabt und nach den Zwecken des gemeinen wie religiösen und wissenschaftlichen Gebrauchs und Lebens aus- und umgebildet. Das Latein des Mittelalters war kein künstlich galvanisirter Leichnam, sondern ein mundgerecht gemachtes und lebendig, den Bedürfnissen des Geistes angepaßtes und erhaltenes Idiom aus der Ferne. Ohne daß die geistlich und weltlich führenden und herrschenden Klassen des deutschen Volkes sich immer und immer wieder dieß Latein und die lateinischen Wissenschaften aneigneten, hätte das deutsche Volk selbst nicht den hohen Rang unter den Weltvölkern des Mittelalters behaupten können, den seine Könige und Kaiser sich durch ihr starkes Schwert errungen hatten.

I.

Bildungsideale des Humanismus.

Renaissance des Altertums in Italien und ihre Bedeutung. — Ihr aristokratischer Charakter. — Pico gegen die Ueberschätzung der Alten. — Geringe Fruchtbarkeit und Dauer des Studiums der Alten. — Der ältere Humanismus in Deutschland und die Fraterschulen. — Der bürgerliche und schulmäßige Charakter desselben. — Seßhaftigkeit und Ausbreitung. — Absicht und Ziel. — Die jüngern deutschen Humanisten, Poeten und Literaten. — Ihre Absichten und Ziele. — Ihr baldiges Verschwinden.

Anders kam die Sache beim Anbruch der Neuzeit, als in Italien das Feuer einer ungeahnten Begeisterung für die alten

Griechen und Römer, für die großartige antike Cultur, für klassische Kunst und Literatur in mächtigen Flammen aufloderte und alle Gebildeten so tief ergriff, daß man das Studium der Alten für das edelste Gut des Lebens schätzte. Was wollten die Italiener mit dieser sehnsuchtsvollen Begeisterung für die herrliche Vergangenheit Griechenlands und Roms, mit dieser ehrfurchtsvollen Liebe, womit sie alle literarischen und künstlerischen Ueberreste der klassischen Zeiten sammelten, pflegten, verbreiteten und studirten? Die kürzeste und inhaltvollste Antwort auf solche Frage gab jener Ciriaco von Ancona, der Italien und andere Länder durchstreifte, um Inschriften und andere Erinnerungen an das Alterthum zu sammeln; auf die Frage, warum er sich so bemühe, antwortete er: „um die Todten zu erwecken." Ihrer mittelalterlichen Künste und Wissenschaften, ihres gegenwärtigen, unheilvoll verwirrten Staatswesens, ihres verweltlichten und vielfach zur leeren Form gewordenen Kirchenwesens satt und überdrüssig, verlangend nach geistiger Freiheit, nach einem höhern Schwung des Lebens, nach tieferen Erkenntnissen der Natur und des Geistes, voll Sehnsucht nach einer totalen Wiedergeburt ihres ganzen geistigen Seins und Lebens, hofften die Italiener, daß das Genie der alten, lebensfrohen Hellenen, die Kraft der alten, charakterstarken Römer in ihnen selbst wieder erstehen und lebendig werde, wenn sie nur aus den Geistesprodukten jener ihren eigenen Geist bilden und nähren würden. Plato und Cicero, Demosthenes und Tacitus und alle die alten großen Denker und Dichter, Redner und Schriftsteller sollten durch ihre Werke die Heroen und Väter eines neuen Geschlechts, einer neuen, bessern Zeit in Italien werden. Welch wundersamer Glaube an die Macht der Idee und selbst des geschriebenen Wortes liegt doch in dieser Tendenz! Die in den todten Schriften der

Alten vergrabenen Ideen sollten als lebendiger Same des Geistes die realen Mächte der Gegenwart besiegen, erneuern, umgestalten! Das war das höchste und letzte Endziel, das alle Denkenden im Auge hatten, weßhalb diesen antiquarischen und literarischen Bestrebungen mit Recht der Name Renaissance beigelegt wurde. Was man bisher bei der Religion gesucht hatte, erwartete man nun von der klassischen Literatur: Befriedigung des Geistes, Ruhe des Gemüthes, Trost im Leiden, Starkmuth wider die Schicksalsschläge. Solches erhoffte sogar ein Papst, Leo X., von der Lektüre der Alten, wie er in einer Vorrede, womit er eine Tacitusausgabe schmückte, es aussprach. Vor allem aber erstrebte man Verfeinerung der Lebensart, Erhöhung des Lebensgenusses, Verschönerung des Daseins durch die alten Künste und Wissenschaften. Das hohe und reiche Kulturleben Italiens an den zahlreichen Fürstenhöfen und in den gewerbreichen Handelsstädten sollte durch die Herrlichkeit des Alterthums noch zur höchsten Vollendung und dauernder Blüthe emporgehoben werden. Eben dieses Bildungsideal der Renaissance gab ihr aber den durchaus aristokratischen Charakter, in welchem sie glänzt. Das bürgerliche Volk blieb im Allgemeinen davon unberührt. Es bedurfte auch dessen nicht, um doch an der reichen Cultur seines Landes Antheil zu haben; es freute sich seiner großen einheimischen Literatur, der Gedichte Arioſts und Tassos, deren klangvolle Verse damals und noch lange nachher in Herz und Mund auch der Handwerker und Fischer lebten.

Aber es fehlte auch damals schon nicht an solchen, welche das Einseitige und Uebertriebene dieser Exaltation für das klassische Alterthum erkannten und offen rügten. Am competentesten und schärfsten hat Fürst Pico, der edle und tiefsinnige Vertreter eines universalen Wissens, die Vertheidigung der bis-

herigen Wissenschaft geführt. Er erkannte, daß unendlich oft statt Wahrheit und Weisheit nur ein hohles Pathos der Rede, ein leeres Spiel mit eleganten Sprachformen, eine kleinliche, trügerische Nachahmerei ausgelebter, alter Gedanken die Frucht dieser Studien sei. Er ist überzeugt, daß die verachteten Scholastiker der Vergangenheit doch ewig leben werden, zwar nicht in den Schulen der modern-antiken Sylbenstecher, aber im Kreis der wahren Weisen, wo man nicht über die Mutter der Andromache oder über die Söhne der Niobe discutire, sondern über die tieferen Gründe göttlicher und menschlicher Dinge. Gegenüber der ciceronianischen Redefertigkeit der modernen Wortkünstler ging sein Urtheil dahin, daß jene verschrieenen Barbaren den Geist, zwar allerdings nicht auf der Zunge, aber um so kräftiger im Busen hätten. Und in der That, wie wenig bleibende Frucht für das Geistesleben der Folgezeit erwuchs aus den zahllosen Reden und Gedichten, womit jene Humanisten prunkten! Die griechischen Studien hörten schon wieder auf, als das Geschlecht der eingewanderten Griechen ausstarb. All die lateinischen Prunkredner und Versschmiede des XV. und XVI. Jahrhunderts sanken gar bald der Vergessenheit anheim und haben in der Folgezeit den Italienern doch weder große Dichter und Redner, noch Denker und Forscher gebracht. Der Humanismus hat nicht verhüten können, daß die modernen Wissenschaften, deren erste Wiege Italien war, nur zu bald nach Frankreich und England auswanderten.

Ganz anders gestalteten sich die humanistischen Studien in Deutschland, obwohl die Begeisterung dafür mitsammt den nöthigen Kenntnissen über die Alpen kam. In Deutschland gewannen diese Studien einen breiteren Boden, schlugen tiefere Wurzel, errangen eine erhöhte Bedeutung für die Erziehung und hatten eine unvergleichlich längere Dauer, ja dieß Bildungsideal

erlangte auf dem Gebiet des Unterrichtswesens Jahrhunderte hindurch die Alleinherrschaft. Der ältere Humanismus in Deutschland unterscheidet sich dadurch wesentlich vom italienischen, daß er nicht wie dieser einen aristokratischen Charakter trug, sondern von vornherein durchaus Sache der Schulmänner und des Schulunterrichtes war. Niedere Geistliche, keine Päpste und Cardinäle, waren die ersten Pfleger des Humanismus diesseits der Alpen. Die von Gerhard von Groote gestifteten „Brüder vom gemeinsamen Leben", auch Hieronymianer genannt, waren die ersten, welche sofort in ihren Fraterschulen die humanistischen Studien einführten. Die Klassiker und ihre Lektüre wurden dadurch sofort ein Element des allgemeinen höheren Volksunterrichts. Sie kamen in diesen bürgerlichen Schulen, die gerade für die Unbemittelten im Volk gestiftet waren und unentgeltlich gehalten wurden, dem Volke zu gut. Wie gut bürgerlich Alles zuging, zeigen am ehesten folgende Thatsachen: in Italien haben Päpste und Prälaten, Fürsten und Patricier die ersten privaten und öffentlichen Bibliotheken angelegt, in Deutschland sind es einfache Handwerker. In Frankfurt a. M. stiftete ein Kannegießer die Summe von 35 Goldgulden für die Bibliothek des Carmeliterklosters, damit die Bücher Gott zu Ehren und „dem gemeinen Volke zu Nutzen" verwahrt würden. In Ulm stiftete eine Bürgerfamilie die erste dem öffentlichen Gebrauch gewidmete Bibliothek. In Xanten vermachte der Schreinermeister Matthias Holthof im Jahre 1485 den Fraterherren sein Wohnhaus und einen Garten, damit vom Erlös eine Bibliothek gekauft werde.

Ferner waren die italienischen Humanisten eigentlich nirgend seßhaft. Wie fahrende Schauspieler hielten auch sie, bald da bald dort, wohl auch vor Hunderten von Schülern, ihre Lehrvorträge, aber die meisten beeilten sich, so bald wie möglich an

einen Hof zu kommen, um sei es als Redner oder Poet oder Prinzenerzieher Ruhm und Ehre und Geld zu erjagen. In Deutschland wurde der Humanismus sofort auf ständigen Schulen seßhaft, und den frommen, aus der Unterweisung eines Thomas von Kempen kommenden Brüdern lag weder an Ehre noch Geld, um so mehr aber an der möglichst weiten Verbreitung einer soliden wissenschaftlichen Bildung zum Ruhme Gottes und seiner Kirche. Ihre zahlreichen Schulen, die sich über den ganzen Norden Deutschlands erstreckten und bis nach Mitteldeutschland hineinreichten, hatten viele Hunderte von Schülern; war doch die Mutterschule zu Deventer ums Jahr 1500 von nicht weniger als 2200 Schülern besucht. Rudolf Agricola, der erste deutsche Humanist durfte darum die nicht ungegründete Hoffnung aussprechen, Deutschland werde zu einer solchen Bildung und Gelehrsamkeit gelangen, daß Latium selbst es nicht in der Latinität übertreffe. Und 1491 konnte der Florentiner Marsilius Ticinus an Reuchlin schreiben, daß die Studenten, welche von Tübingen aus auf die italienischen Akademien geschickt würden, gerade so viel wüßten, als Andere, die sie verließen.

Was hatten denn nun eigentlich jene ältern Humanisten von Agricola bis Wimpheling bei ihrem Eifer für Ausbreitung der humanistischen Studien für eine Absicht? In keiner Weise huldigten sie jener Aufklärung, die damals bereits bei den italienischen Humanisten herrschend war. Es fiel ihnen nicht ein, sich der Religion und Kirche oder der geltenden christlichen Moral feindlich oder auch nur indifferent gegenüberzustellen. Gleichwohl hatten sie ächt reformatorische Absichten. Sie erkannten die Mißstände der damaligen Wissenschaften und ihres Studiums gar wohl; sie beklagen alle die Unwissenheit, den Müssiggang, die Sittenlosigkeit so vieler Mönche und Geist-

lichen, die Kleinlichkeit und Unfruchtbarkeit des wissenschaftlichen Betriebs, die Dürre und Lehre des Wissens selbst und eben gegen alle diese Schäden empfehlen sie das ernste und eifrige Studium der Alten. Wer am Geist der Alten den seinigen gebildet hat, der besitzt einen Schatz gediegenen Wissens, der kann nicht mehr in Müssiggang und Rohheit versumpfen; er hat dadurch einen für alles Gute und Große, Wahre und Edle, Fromme und Christliche regen und erschlossenen Sinn sich erworben. Ein solcher wird auch mit Ernst und Eifer die heil. Schrift und heil. Theologie studieren. So werden Wissenschaft und Kirche erneuert werden. Die Alten sind die beste Vorbereitung auf das Studium der Kirchenlehrer und Scholastiker. Dieser Gedankengang klingt durch alle Empfehlungen der Alten seitens dieser Männer hindurch. Solcher Ansicht war schon der große deutsche Cardinal, Niklaus von Kues, Thomas von Kempen gewesen, so dachten Agricola, Hegius, von Langen, Wimpheling u. A. einmüthig. Das Studium der Alten soll nicht um sein selbst willen betrieben werden, denn die Alten kannten den wahren Zweck des Lebens noch nicht; aber sie bereiten dafür vor: sie sollen zum bessern Verständniß der heil. Schrift verwendet werden. Die Alten, von der Jugend gelesen, sollen eine Reform der Geister ins Leben rufen; die Reform der Geister wird eine Reform der Studien und Wissenschaften bewirken, und diese führt zur Reform der Kirche selbst. Deßhalb sehen sie in den humanistischen Studien zu allermeist das einzig erfolgreiche Erziehungsmittel einer neuen frischen Jugend. „Von der bessern Erziehung der Jugend," schreibt Wimpheling, „muß die wahre Reform ausgehen, nicht bloß die der Kirche, sondern auch die der äußern gesetzlichen Zucht, des Staates, des häuslichen und des allgemeinen Wohlstandes." „Die rechte Grundlage unserer Religion, die Stütze jedes ehr-

baren Lebenswandels, die Zierde jedes Standes, das Gedeihen des Gemeinwesens, die bessere Erkenntniß der heil. Lehre, der sichere Sieg über Unlauterkeit und Leidenschaft — alles dieß beruht auf einem nutzbringenden und sorgfältigen Unterricht der Jugend." Aus den Reihen der durch die Alten geschulten Jugend sollten Kleriker hervorgehen, welche Wissenschaft und Religion vertiefen würden, Männer, die die gesammte öffentliche Moral heben sollten. Dieß war das Bildungsideal der ältern deutschen Renaissance.

Aber diese Richtung wurde bald durch eine jüngere Humanistengeneration verdrängt, welche in den ersten Jahrzehnten des XVI. Jahrhunderts sich Geltung verschaffte. Diese jüngern schlugen einen ganz andern Ton an, sie waren ja keine Geistlichen und Schulmänner mehr, sondern Poeten und Literaten, welche sich die italienischen Humanisten zum Vorbild des Denkens und Lebens und Strebens nahmen. Den Uebergang macht Erasmus, der, halb Geistlicher und halb Weltmann, aber ein ganzer Literat und Poet schon auch die heidnischen Dichter vom heil. Geiste beseelt sein ließ und in ironischer Begeisterung versicherte, er könne sich kaum enthalten zu sagen: Heiliger Sokrates, bitte für uns! Leute wie Jakob Locher, Eobanus Heßus, Mutian, Conrad Celtes, Hutten, Hermann von dem Busche dachten und lebten nicht nur wie die italienischen Humanisten, sondern viel ungestümer und plumper als diese, eröffneten sie sofort den heftigsten Kampf nicht bloß gegen alles bestehende Alte in Theologie und Wissenschaft, sondern auch gegen die deutsche Sprache. Die Parole lautete jetzt, „die Barbarei der Deutschen auszurotten" und zu dieser Barbarei gehörte eben auch die deutsche Sprache. Sie sollte für alle Gebildete durch die Sprache Ciceros und Virgils ersetzt werden. Sie wollten kämpfen für das Licht gegen die Finster-

niß, für die Bildung gegen die Rohheit, für das Alterthum gegen das Christenthum, aber auch für die lateinische Sprache gegen die deutsche. Dieß war ihr Bildungsideal. Sogar Männer, wie Wimpheling, mußten dagegen protestiren, daß man mit wohlfeilem Spott der Jugend das scholastische Wissen, dessen Aneignung schwere Mühe koste, lächerlich und verächtlich mache. Diese jüngern Humanisten schätzten den Werth der Alten hauptsächlich nur als Waffe gegen Kirche und Religion und gegen alle deutsche Barbarei. Aber das Gebahren dieser Leute war der Art, daß sie nur zu rasch sich selbst um allen Credit brachten, obgleich sie unerschöpflich waren, nicht allein sich gegenseitig zu rühmen, sondern auch die Zeiten und Städte aufs höchste zu preisen, die des Glücks ihrer Gegenwart genössen. Alle, welche nicht wie Hutten, frühzeitig starben, überlebten ihren Ruhm. Die Zeiten und Menschen in Deutschland waren zu ernst, die größten Weltereignisse folgten sich zu rasch, als daß die Deutschen sich die geistige Führung einer Hand voll frivoler Poeten auf die Dauer hätten gefallen lassen. Auch ihre stolzen „Poetenkollegien" mit sammt den „Poetenschulen", welche sie gründeten, gingen bald wieder ein. Selbst die 1526 unter Melanchthons Aegide gestiftete humanistische und poetische Schule zu Nürnberg konnte nicht gedeihen, denn die praktischen Nürnberger Kaufleute sagten sich bei aller bewundernden Verehrung der neuen Künste, daß ihre Söhne, wenn sie so lange studirt hätten und nichts weiter könnten, als gelehrt sein, doch Hunger und Kummer leiden müßten. Sie schickten ihre Söhne lieber ins Ausland, um fremde Sprachen zu lernen, das achteten sie für Handel und Wandel förderlicher, als bei dem eiteln und ruhmredigen Eobanus Heßus lateinische Verse zu schmieden und Griechisch und Hebräisch zu lernen.

II.

Das Bildungsideal der Reformationsschule.

Melanchthon der Præceptor Germaniæ. — Ursprung der Reformationsschule. — Bildungsziel: die Eloquenz. — Was darunter zu verstehen. — Der ciceronianische Stil. — Erklärung des Erasmus. — Die Alten als Inhaber des Wissens. — Unklarheit und Zweideutigkeit im Begriff der Eloquenz. — Das exercitium stili und der imitatio als Mittel zur Erreichung der Eloquenz. — Verkehrter Schulbetrieb. — Allherrschaft des Lateins. — Verachtung und Verpönung der deutschen Sprache. — Selbstausschließung von der modernen Bildung und Wissenschaft. — Unterdrückte Entwicklung der deutschen Sprache. — Gesellschaften zur Pflege der Muttersprache.

Im dritten Decennium des XVI. Jahrhunderts eröffnete Melanchthon eine neue Epoche des Bildungswesens, nachdem er vollends in Luthers Kreise gezogen worden war und statt bloß humanistische Tendenzen zu verfolgen, die reformatorischen Pläne Luthers zu verwirklichen sich zur Aufgabe setzte. Jetzt wurde er wirklich der praeceptor Germaniae. Während bei den Poeten die humanistischen Studien und die antike Denkweise Selbstzweck waren, bekam nun der humanistische Unterricht wieder praktischen Zweck: im Sinn und Geist der lutherischen Reformation Vorbildungsschule zu sein für die künftigen Diener der Kirche und des Staates. Man errichtete jetzt zu dem Zweck Stadtschulen und Fürsten- oder Landesschulen und stattete sie reichlich mit Stipendien aus, weil eben bei der durch die neue Bewegung entstandenen Abneignung gegen die Studien nur dadurch der Zweck, eine genügende Anzahl Kirchen- und Staatsdiener zu erhalten, erreicht werden konnte. Die Reformationsschule verleugnete aber ihren Ursprung aus dem jüngern Humanismus in keiner Weise. Wie dieser faßte sie das Bildungsziel, den Zweck des Studiums der Alten, das ausschließlich in ihr betrieben werden sollte, in das Schlagwort

Eloquentia zusammen, indem man darunter nicht bloß Beredtsamkeit verstand, sondern in diesen Begriff auch alle Weisheit und Tugend befaßt dachte. Man konnte sich für diese Erweiterung des Begriffs der Eloquenz auf Cicero und Quintilians Vorgang berufen. So war denn das Ideal aller Humanisten jener Zeit der durch intellectuelle und moralische Bildung vollkommene, urtheilsfähige Mann, der demgemäß über die Dinge sachgemäß und elegant lateinisch oder wohl auch griechisch reden könne. Den Deutschen mit ihrer schwerfälligen Sprache und deren rauhem Laut und unbeholfenem syntaktischen Gefüge erschien in noch viel höherm Maße, als den Italienern, der klar und leicht dahinfließende Strom ciceronianischer Beredtsamkeit als das höchste, unübertreffliche Ideal geistiger Bildung, dem auch nur von weitem sich zu nähern, schon der größte Geistesgewinn sei. Ciceronianisch reden und schreiben zu lernen war darum als höchstes Bildungsziel von allen Schulmännern der Reformation geschätzt, weil es zugleich das klarste und durchsichtigste Denken erfordere und beweise. Man wollte die Jugend durch ciceronianische Eloquenz schulen, um deutliches Erfassen der Dinge, sachgemäßes Denken und schönen Ausdruck des Gedachten zu erzielen. Wir könnten es nicht verstehen, wie vernünftige und einsichtsvolle Männer darauf verfallen wären und mit aller Zähigkeit dreihundert Jahre daran festhalten konnten, nicht allein als höchstes Ziel ihres eigenen persönlichen Ehrgeizes, sondern auch als höchstes Ziel aller Schulung „Aneignung eleganten lateinischen Stiles", ciceronianische Beredtsamkeit oder vielmehr Schreibfertigkeit aufzustellen, wenn ihnen nicht ciceronianische Eloquenz mit Klarheit des Denkens, Durchsichtigkeit der Sprache, Feinheit der Bildung für identisch gegolten hätte. Freilich haben aber auch unendlich viele kleingeistige Silbenstecher die Sache gänzlich verkehrt verstanden und

gehandhabt und haben den von den humanistischen Schulreformatoren erstrebten stilum ciceronianum schon zu besitzen geglaubt, wenn sie nur lauter ciceronianische Redefloskeln recht kunstgerecht aneinanderzureihen verstunden, wobei nicht nur das klare Denken, sondern überhaupt auch jeder wissenswürdige Inhalt ganz aus dem Spiele blieb. Aber es muß betont werden, daß die reformatorischen Schulmänner die erstrebte Eloquenz und den hochgepriesenen Stil nicht in diesem bornirt formellen Sinn gemeint haben, sondern einen realen Zweck im Auge hatten: präcis und correct in den rechten Sprachformen ausgedrücktes Denken. „Oratio est explicata animi ratio," sagt Melanchthon, der ausdrücklich, wie schon Erasmus, gegen die eifert, welche durchaus keine andern Worte und Redensarten gelten ließen, als die, welche sich aus Cicero belegen ließen. Früher hatte man das gewünschte Ziel durch die aristotelische Logik erstrebt, jetzt erhoffte man es von der Eloquenz und dem ciceronianischen Stil. Damit hängt offenbar zusammen, daß wenige Decennien später Pierre Ramé die ganze Logik auf Rhetorik gründen und daraus ableiten wollte.

Daß das Bildungsideal der Eloquenz diese Bedeutung hatte, wird noch deutlicher, wenn wir uns vergegenwärtigen, wie Erasmus, Melanchthon, Sturm u. A. das Bildungsideal näher erläutern. Die Eloquentia erklärt Erasmus für copiose loquens sapientia, Beredtsamkeit und Weisheit sind sich deckende Begriffe. Nur der Weise kann beredt sein. Und wie die Weisheit ihre Voraussetzung ist, so hat sie auch eine tüchtige Sittlichkeit zur Folge. Die rechte Eloquenz besteht nicht bloß im polite dicere, sondern ebensosehr im recte vivere. Und das Gegentheil der Eloquenz ist intellektuell die Barbarbei, moralisch die vita cyklopica. Nicht bloß Kenntniß der Worte, sondern ebensosehr Sachkenntniß gehört zur Beredt-

samkeit. Es ist ein doppelter Erkenntnißvorrath erforderlich: duplex copia verborum et rerum. Und hier kommt nun noch ein anderer Gebrauch, den man von den Alten machen zu können glaubte, ins Spiel. Man entdeckte so viel neue, der damaligen Zeit unbekannt gewordene Ideen und Anschauungen in den Schriften der Alten, daß man der Meinung huldigte, die Alten seien eigentlich schon im vollkommenen Besitz aller Wissenschaften gewesen. Alles Wissenswürdige brauche nur aus jenen neuentdeckten Schätzen ausgegraben zu werden. Die wahre Weisheit sei mit den Schriften der Alten verloren gegangen, und nun seien wieder die wahren Quellen aller Erkenntniß neu erschlossen. Das Studium der Alten sollte darum zur Weisheit der Alten führen. Aus ihren verbis erkennt man ihre res, ihre Welt und Welterkenntniß. Daher waren gerade diejenigen Schriften der Alten besonders beliebt und wurden vorzüglich tractirt, aus denen ihre Weltanschauung, ihre philosophischen Ideen, ihre politischen, ethischen und religiös-philosophischen Ansichten und Einrichtungen am deutlichsten zu erkennen waren. Nach diesem Gesichtspunkt hin werthet und empfiehlt besonders Melanchthon die Alten. Obwohl man daher den ciceronianischen Stil als höchstes Bildungsziel immer im Auge hatte, so waren in jener Zeit es doch nicht gerade Cicero's Reden, die man am meisten auf den reformatorischen Schulen las, erklärte und sich aneignete, als vielmehr seine philosophischen Schriften. Erst als der eigentliche Sinn, den die Schulreformatoren mit der Eloquenz verbanden, verloren ging, und das reformatorische Bildungsideal der Eloquenz verkehrt wurde zu werthlosen, künstlichen Nachahmungen ciceronianischer Redewendungen, da verlegte man sich um so ausschließlicher auf die ciceronianischen Reden und quälte die Jugend mit diesen für unser modernes Denken so wenig fruchtbaren Produkten antik-juristischer Beredtsamkeit.

Aber freilich, weil humaniſtiſcherſeits der Begriff der Eloquenz in einem ganz andern, höheren und weitern Sinn, und ſagen wir geradezu, in einem überſpannten, dem Wort eigentlich nicht zukommenden Sinn genommen wurde, ſo ſind es ſchon die reformatoriſchen Schulmänner ſelbſt, welche theils doch wieder in den gewöhnlichen Begriff der Eloquenz als bloßer Redekunſt und Redefertigkeit zurückſinken, theils wenigſtens dazu Anlaß gaben. Daß die eloquentia ſelbſtverſtändlich mit eruditio oder gar mit sapientia und virtus identiſch ſei, davon hatte ſchon das wirkliche Leben der meiſten Humaniſten wenig merken laſſen. Aber Melanchthon und ſeine pädagogiſche Schule ließen ſich dadurch nicht irre machen. Sie blieben dabei, Eloquenz als höchſtes Bildungsideal aufzuſtellen, denn wenn auch Joh. Sturm dem Bildungsziel die Faſſung gab: sapiens et eloquens pietas, ſo trat in Wirklichkeit doch auch in der Sturmiſchen Schule das exercitium stili ciceroniani ganz entſchieden in den Mittelpunkt aller Bemühungen.

Wenn man nun aber wenigſtens bei den alten Autoren ſelbſt und beſonders bei dem hochbewunderten Cicero dieſe Zuſammengehörigkeit von eloquentia und sapientia ſich als wirklich dachte, ſo mußten auch die Anweiſungen, welche Cicero und Quintilian zur Erlangung der Beredtſamkeit gaben, die paſſendſten und beſten ſein. Dieſer falſchen Conſequenz verfielen die Schulreformatoren. Die Discrepanz nämlich zwiſchen Cicero's Begriff der Eloquenz und ihrem idealiſirten humaniſtiſchen Begriff kam auch einem Melanchthon nicht zum Bewußtſein. Auf die Frage: wie kommen wir zu dieſer von uns gemeinten Eloquenz, hätte es einer ganz andern Antwort bedurft, als aus Cicero und Quintilian zu holen war. Gleichwohl holte man ſie da. Exercitium stili, ſagt Cicero, optimus est et praestantissimus dicendi effector et magister. Dieſer

Ausspruch wurde für die humanistischen Schulen Deutschlands auf Jahrhunderte hinaus geradezu verhängnißvoll. Auf diesen Ausspruch Ciceros gründen sich die in allen reformatorischen Schulen eingeführten und bis heute beibehaltenen endlosen und geistlosen lateinischen Exercitien, all die inhaltsleeren, nichtssagenden Stilübungen, womit drei Jahrhunderte lang unsre studierende Jugend, wie keine sonst in der weiten Welt, gequält wurde. Wie wird aber der feine, elegante Stil erreicht? Schon Quintilian sagt durch imitatio, durch Nachahmung klassischer Muster. Daher nun in unsern Schulen die schauerlich trockene, wahrhaft geisttödtende, nur die kleinlichste Eitelkeit nährende Imitation der alten Prosaiker und Poeten, in der sich Lehrer und Schüler gefielen. Der äußerlichste Formelkram wurde nun recht eigentlich zur ratio discendi und zum modus studendi. Statt der materiellen und realen Bildung, die man ursprünglich bei der Lectüre der Alten im Auge hatte, langte man so je länger desto mehr bei einer bloß formellen Schulung an, wobei das lateinische Wort, das Reden und Sprechen oder eigentlich leider gar nur das Schreiben von wohlgefügten lateinischen Worten unmäßig überschätzt wurde. Das alles kam von der Unklarheit, die im Bildungsideal, im Begriff der Eloquenz lag. Und je kleinlicher und beschränkter der geistige Horizont der Schullehrer Deutschlands wurde, um so mehr Nachdruck legten sie auf das exercitium stili, um so grausamer entgeisteten sie das Gehirn ihrer Schüler durch die imitatio, so daß in der That in den Schulen schließlich nur dieß als Hauptzweck getrieben wurde. Man las nun die Alten nur um Material zur Imitation zu haben. Die Stilübungen wurden zum leeren Widerhall auswendig gelernter Redensarten. Dem letzten Zweck der Schule, brauchbare Kirchen- und Staatsdiener zu bilden, dem glaubte man doch

zu genügen, denn als der beste, zu allen Aemtern tauglichste Schüler galt der, der mit der schönsten lateinischen Rede und dem elegantesten lateinischen Poem von der Schule abging.

So entwickelte sich also aus der besten und edelsten Werthschätzung der Alten der verkehrteste Gebrauch derselben, der kleinlichste Schulbetrieb, der vom pädagogischen Standpunkte aus geradezu als unvernünftig muß bezeichnet werden. Ist es nicht unglaublich und unerhört, wenn Joh. Sturm in Straßburg für die sechsjährigen Knaben vorschrieb, daß sie an Virgils Eklogen und Ciceros Briefen die Formenlehre einüben sollten, daß sie schon im Lateinsprechen eingeübt wurden und Verse nachzuahmen lernen sollten. Schon die zehnjährigen Knaben wurden mit wahrhaft humanistischer Barbarei, d. h. häufiger Anwendung des Stockes, genöthigt, nur lateinisch zu reden, sich dicke Collectaneen lateinischer Redensarten anzulegen, dieselben auswendig zu lernen, mit unendlicher Qual und Mühe lateinische Verse zusammenzustoppeln, terenzische Stücke einzuüben, Deklamationen zu halten u. dgl. Die deutsche Muttersprache je in der Schule zu gebrauchen, war bei strengen Strafen verboten und galt als Schande. Ein Lobgedicht auf die Schule Trotzendorfs in Goldberg hebt als besonders rühmlich hervor: „Die Muttersprache war unter den Knaben verstummt." Ja in demselben Goldberg galt es überhaupt als Schande deutsch zu reden, so daß man selbst Knechte und Mägde latein sprechen hörte und „Goldberg nach Latium versetzt" glaubte. So ungefähr wurde es aber allenthalben in den Lateinschulen und Gymnasien Deutschlands getrieben, und volle zweihundert Jahre mußte die ohnmächtige deutsche Jugend diese Geistestortur ihrer lateinischen Schulmeister ertragen, nur unterbrochen durch die unglücklichen Ferien, welche der dreißigjährige Krieg den Schülern der brennenden und verpesteten

Städte brachte. Je ohnmächtiger auf allen Gebieten des Lebens Deutschland wurde, um so eifriger trieb seine Jugend Latein und wieder Latein. Wohl war damals Latein die Sprache der Gelehrten, aber trotzdem des gesammten Deutschlands Söhne, wie keine in Europa, Latein sprechen und schreiben konnten, hatten sie doch keinen Antheil an den eben entstehenden modernen Wissenschaften, deren Pflegestätte Frankreich und England war. Wenn die Deutschen erst im XVIII. Jahrhundert den energischen Anfang machten, in die modern wissenschaftliche Entwicklung einzutreten, so sind daran nicht bloß seine unglücklichen religiösen und politischen Verhältnisse Schuld, die man bisher allein dafür verantwortlich machte, sondern nicht zum wenigsten, vielmehr ganz in erster Linie sein einseitiger, engherziger, lateinischer Schulbetrieb, der die Geister ganz und gar ins Alterthum zurückbannte, das Gehirn der deutschen Jugend nur mit lateinischen und griechischen Formen, Redensarten und Ideen erfüllte und die Jugendbildung von allem Modernen gründlich abschloß. Die Lateinschule der Deutschen war ein glückliches Eiland, wo nicht nur nichts von moderner Bildung hingelangte, sondern wo man auch für nichts, was nicht lateinisch war, Interesse bekommen konnte. Während die humanistischen Studien in Italien, Frankreich und England in keiner Weise die Entwicklung der nationalen Sprache und Literatur und der modernen Wissenschaft hemmten, vielmehr förderten und z. B. die classische französische Literatur des XVII. Jahrhunderts ein treues und edles Spiegelbild ist des fördernden Einflusses, welchen die Franzosen durch ihren Humanismus erfuhren, so fand in Deutschland gerade das Gegentheil statt. Der deutsche Humanismus damals stand der deutschen Sprache geradezu feindlich gegenüber und die deutsche Literatur verachtend. Wenn der Humanismus in den Schulen

Frankreichs und Englands so gegen den Gebrauch der Nationalsprachen gestimmt gewesen wäre, wie er es in Deutschland war, wo der Grundsatz herrschte, die deutsche Sprache zu unterdrücken oder wenigstens auf die Bauern und Handwerker einzuschränken, dann hätte Frankreich im XVII. Jahrhundert keinen Corneille, Racine und Molière und England keinen Shakespeare gehabt. Bei all jenen lateinischen Stilübungen und Versen blieb die deutsche Sprache im ganzen XVII. Jahrhundert so ungelenk und schwerfällig und barbarisch, wie sie am Ende des XV. und im Anfang des XVI. gewesen war. Daß die deutsche Poesie nicht im Herzen Deutschlands, nicht da, wo die meisten und besten Schulen waren, sondern in einem abgelegenen, halb wendischen Winkel Deutschlands, in Schlesien, ihren so sehr bescheidenen Anfang nehmen mußte, daran sind die lateinischen Schulen, die lateinischen Exercitien, die lateinischen Imitationen, die lateinischen Verse Schuld und nur sie. Die lateinische erkünstelte Schulsprache, welche sich an die Stelle der vollkräftigen Muttersprache setzte und die Volkssprache durch Spott und Verachtung unterdrückte, die tyrannische lateinische Schulmeisterei hat das deutsche Volk um den letzten Rest seines deutschen Nationalbewußtseins und um seine ursprüngliche dichterische Kraft gebracht. Weder Gedanken noch Gefühle vermochte man deutsch auszudrücken, weil man den Kopf voll lateinischer, angelernter Redensarten hatte. Es hat sich damals gezeigt, daß auch der eleganteste lateinische Stil noch lange nicht befähigt, auch nur einen einzigen deutschen Satz gewandt hervorzubringen. Wahrlich unter solchen Umständen gehörte schon ein gut Stück Muthes dazu, nur wieder von „deutscher Poeterei" zu reden, und Opitz, der dieß Wagniß unternahm, hat sich damit schon sein Adelspatent und den Namen eines Vaters der deutschen Dichtkunst wohl verdient. Welche Nation

in aller Welt hätte es auch jemals nöthig gehabt, besondere Gesellschaften zu stiften, die es ihren Genossen zur Pflicht machten, „die Muttersprache in ihrem gründlichen Wesen und rechten Verstand ohne Einmischung fremder, ausländischer Flickwörter, sowohl im Reden, Schreiben und Dichten aufs allerzier- und deutlichste zu erhalten und auszuüben, auch so viel immer möglich, insonderheit bei den Mitgesellschaftern, zu verhüten, daß diesem nicht zuwidergehandelt werde?“ Wenn eine, von einem andersredenden Volk unterjochte Nation zum Schutz und zur Erhaltung ihrer angefochtenen Muttersprache solche Gesellschaften gründet, dann ist dieß aufgezwungene, natürliche Nothwehr. Daß aber ein freies, selbständiges Volk von seinen eigenen Schulmeistern sich Jahrhunderte lang seine Muttersprache verächtlich machen läßt, daß die gesammte lernende Jugend der Nation die besten Jahre ihrer Entwicklung unter totaler Vernachläßigung der Muttersprache mit Stilübungen, Verskünsteleien und Imitationen einer fremden, todten Sprache zubringen mußte, das ist in der Weltgeschichte einzigartig und hat höchstens eine Analogie bei den Indern, wo aber doch nur eine einzige Kaste des Volks und aus religiösen Gründen ihr Leben mit Lernen und Lesen der todten Sanskrit-Literatur zubringen muß. Man wende nicht ein, jene Gesellschaften seien nicht gegen das Lateinische, sondern gegen das Eindringen des Französischen gerichtet gewesen. Denn wenn nicht in Folge der alleinigen Herrschaft und ausschließlichen Pflege der lateinischen die deutsche Sprache für roh und barbarisch gegolten hätte, und wenn aus demselben Grunde die deutsche Sprache nicht wirklich noch für feinere und elegantere Darstellung ungeschickt und unbrauchbar gewesen wäre, so würde man an den Höfen und ihren Kanzleien und in der vornehmen Welt gar nicht darauf verfallen sein, sie

durch Fremdwörter herauszuputzen und präsentabler machen zu wollen.

III.

Das Bildungsideal des vollkommenen Hofmannes.

Bildung am französischen Hofe. — Hervorragende Rolle des Adels unter Ludwig XIV. — Die kleinen deutschen Höfe. — Unzutreffende Bezeichnung als Ideal des galant homme. — Die Ritterakademien. — Leibnizens Streben nach dem Hof. — Seine pädagogische Schrift. — Thomasius und die Uebertragung der weltmännischen Bildung auf die Universitäten. — Halle und Göttingen. — Leibniz über die Lateinschulung. — Sinken des griechischen Unterrichts und Formalismus des Lateinunterrichts.

Die Fürsten waren nun auch die ersten, welche das Mangelhafte und Unzureichende dieser exclusiv humanistischen Erziehung und Bildung der Jugend erkannten; denn an den in Literatur, Künsten und Wissenschaften viel weiter vorgeschrittenen Höfen des Auslandes, besonders Frankreichs, lernten sie eine culturelle Lebensweise und literarische Geistesfülle kennen, wovon man in der lateinischen Gelehrtenwelt Deutschlands keine Ahnung hatte. Der Adel, welcher an diesen fremden Höfen lebte und die höchsten Aemter nicht bloß des Hofes, sondern des Staates inne hatte, bestand zum guten Theil aus Männern (und Frauen) nicht bloß von feinster Lebensart und höchster Gesittung, sondern auch von reichster literarischer und philosophischer Bildung und kunstliebendem Geschmack. Die Vornehmen der Höfe waren die Förderer der neuen Literatur und Poesie, die Beschützer der modernen Wissenschaften, die in reger Verbindung mit den Gelehrten, Dichtern und Künstlern ihres Landes standen. Zugleich gingen aus diesem feingebildeten, kunstliebenden Adel der Höfe die geschicktesten Diener der Fürsten hervor, gewandte Minister und Staatsmänner, ge-

ſchickte Diplomaten und Unterhändler, tüchtige Generäle und Offiziere, welche ebenſo geſchickt im Feſtungsbau, wie in der Führung der Armeen und im Schlagen der Schlachten waren. Es war das Zeitalter Ludwig XIV., unter dem der franzöſiſche Adel zum letzten Mal die glänzendſten Beweiſe ſeines adeligen Sinnes und ſeiner adeligen Tugenden gab. Dieſem, auf allen geiſtigen Gebieten des Lebens eine hervorragende Rolle ſpielenden franzöſiſchen Adel iſt es zu danken, daß der vollendete Cavalier, der feingebildete, weltkundige, zu allen Geſchäften brauchbare Hofmann das Ideal der Bildung des Zeitalters auch für Deutſchland wurde. Man hat dieß an den deutſchen Fürſtenhöfen neu aufkommende Ideal hof- und weltmänniſcher Bildung „das Ideal des galant homme“ genannt. Dieſe Bezeichnung erſcheint jedoch, wenn man ſowohl das wirkliche Vorbild, wie die zu erſtrebende Idee betrachtet, ziemlich oberflächlich und die Sache ſelbſt wenig treffend. Freilich an den meiſten der vielen Miniaturhöfe des damaligen deutſchen Reiches konnte auch „der zu allen Bedienungen geſchickteſte Diener“ kaum eine andere Rolle ſpielen, als die des galant homme, denn die kleinlichen Verhältniſſe jener Höfe bedurften keiner bedeutenden Geiſter, keiner großen Miniſter und Staatsmänner oder Heerführer und Generäle, ſondern nur der gewandten und gefälligen Cavaliere, welche den Launen ihrer Fürſten und den Ränken ihrer Umgebung zu begegnen Geſchmeidigkeit genug beſaßen. Aber es iſt ein Irrthum, wenn man glaubt, das Ideal der Bildung, die man erſtrebte, ſeien die Sprachmeiſter, Tanzmeiſter und Fechtmeiſter geweſen, welche man aus Frankreich an die Höfe und Ritterakademien kommen ließ. Vielmehr waren die großen Miniſter und Generäle des franzöſiſchen Hofes die eigentlichen Vorbilder für das neue Ideal. In der erſten Hälfte des XVII. Jahrhunderts hatten ja ſchon viele Miniſter

und Generäle an den meisten großen Höfen die bedeutendsten und oft verhängnißvollsten Rollen gespielt, Richelieu und Mazarin in Frankreich, Oxenstierna in Schweden, Buckingham und Strafford, Clifford in England, der großen Generäle des dreißigjährigen Krieges ganz zu geschweigen. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts aber unter der Selbstregierung Ludwigs XIV. zeigte eine lange Reihe von Namen, welchen Glanz solche „zu allen Bedienungen geschickte" Männer einem Fürsten, seinem Hof, seiner Regierung und seinem Reich zu verschaffen vermochten. Die Colbert, Louvois, Condé, Turenne, Catinat, Luxemburg, Villars, Vauban, Vendôme sind es, an welchen die deutschen Fürsten sich das Ideal der Bildung und Erziehung ihrer Diener und Unterthanen abnahmen. Dieß ist deutlich zu ersehen aus der Einrichtung jener Ritterakademien, welche sie in Deutschland gründeten. Hier wurden vor allem neue Sprachen, Mathematik, Fortifikationskunst und Finanzwesen, Heraldik und Numismatik, Geschichte und Genealogie gelehrt, d. h. alle die Dinge, durch welche man jene Vorbilder glaubte erreichen zu können. Und man erreichte das Ideal auch einigermaßen, denn seit dieser Zeit und das ganze XVIII. Jahrhundert hindurch spielen auch die Minister an den deutschen Höfen die hervorragendste Rolle. Dieses Jahrhundert kann überhaupt in ganz Europa als die Blüthezeit des Ministerregiments bezeichnet werden. Metternich und Hardenberg sind aber wohl die letzten nach jenem Ideal erzogenen und wirkenden Minister. Daraus ist deutlich zu ersehen, wie wenig zutreffend für die in dieser Zeit von den Fürsten erstrebte Bildung der Name „Bildungsideal des galant homme" eigentlich ist. Es war etwas viel Wichtigeres und Umfassenderes, was man erstrebte, als was jenes Wort aussagt und bedeutet. Um also wenigstens dem Adel Deutschlands

die neue Weltbildung zugänglich zu machen, gründeten die Fürsten die Ritterakademien. Sie sind der erste Protest des modernen Denkens und Lebens gegen den einseitigen Schulhumanismus.

Aber die Gelehrtenschulen Deutschlands blieben lateinisch und darum auch ferner steril, abgeschlossen vom modernen, auch wissenschaftlichen Geist, der so lebendig im Westen Europas sich regte. Während die Franzosen und Engländer, obwohl sie lange nicht so gut humanistisch geschult waren, wie die Deutschen, im XVII. Jahrhundert wie an Weltmännern, so auch reich wurden an bahnbrechenden Denkern und Gelehrten und die epochemachendsten wissenschaftlichen Werke bei ihnen erschienen, und selbst die Niederlande darin Deutschland weit überragten, so erzeugte Deutschland erst in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts den einzigen Leibniz, den ersten deutschen Gelehrten von weiterem Blick und umfassenderer Bildung und mehr als lateinischem Wissen. Und wodurch wurde dieser das, was er war? Eben dadurch, daß er so bald als möglich dahin ging, wo er englische und französische Literatur kennen lernte und so in den Fluß der modernen Bildung und Wissenschaft, die er auf deutschen Gelehrtenschulen und Universitäten nicht finden konnte, hineinkam.

Freilich war Leibniz damals schon lange nicht mehr der einzige, der die Mangelhaftigkeit des gesammten deutschen Schulbetriebs einsah. Schon Comenius hatte ja umfassende Veränderungen vorgeschlagen und sich energisch gegen den einseitigen Betrieb und gegen den falschen Cultus ausgesprochen, der mit der antiken Literatur getrieben wurde, wenn auch mehr aus religiösen als wissenschaftlichen Gründen. Aber er hatte auch schon aufs schärfste die quälerische, pedantische Art des Lateinlernens gerügt und auf bessere Methoden gesonnen. Noch

ſtärker haben ſeine Schüler gegen die elende lateiniſche „Schulfuchſerei“ geeifert und das bisherige Bildungsideal der Eloquenz heruntergemacht. „Wem unter den Deutſchen,“ hatte Schupp, der ſelber Profeſſor der Eloquenz war, unmuthig ausgerufen, „nützt die lateiniſche Redefertigkeit, wenn er nicht im Schulſtaub leben und ſterben will.“ Alſo für die weiter, über die Schul- und Gelehrtenſtube Hinausblickenden bedurfte es keiner Kritik des Alten mehr. Und Leibniz war nun allerdings der erſte bedeutende Mann, der, um nicht im lateiniſchen Schulſtaub leben und ſterben zu müſſen, machte, daß er von Leipzig fort und an den Hof zu Hannover kam, wo er das fand, was er ſuchte.

Es iſt nun von Intereſſe zu ſehen, wie Leibniz die Sache der Jugendbildung anſieht, nachdem er ſich von der Geringwerthigkeit des bisherigen Schulbetriebs für das praktiſche Leben und für das, was die moderne Zeit erforderte, überzeugt hatte. Aus ſeiner Schrift von der neuen Methode das Recht zu lernen und zu lehren, iſt erſichtlich, was er an die Stelle des veralteten Unterrichts geſetzt wiſſen wollte für die, welche in den politiſchen und ſocialen Weltangelegenheiten mitthätig ſein ſollten. Er will das an den Höfen und auf den Ritterakademien gepflegte neue Bildungsideal „des zu allen Bedienungen geſchickten Welt- und Hofmannes“ verallgemeinern und für alle Staatsdiener und Juriſten gültig aufſtellen. Er empfiehlt hauptſächlich das Studium der Geſchichte, Mathematik, Geographie, Phyſik ſtatt der Poetik, Logik und ſcholaſtiſchen Philoſophie. Er verlangt neben dem nothwendigen Latein und der Mutterſprache auch Franzöſiſch und Italieniſch, freilich, um die heil. Schrift ſelbſt verſtehen zu können, auch Hebräiſch und Griechiſch. Er räth noch tauſenderlei nützliche Sachen an

durch welche Einer, wenn er alles hätte bewältigen können, zweifellos ein Allerweltskopf geworden wäre.

Von dem allem, was hier der junge, selbst erst ins Leben hinausschauende Leibniz unreif und unvergoren anpries, haben dann, aber erst im Anfang des XVIII. Jahrhunderts, das Maßvolle und Erreichbare Thomasius und Pufendorf im Bund mit dem Pietismus wenigstens für die Universitäten durchgesetzt. Aber wie viel Widerstand war zu überwinden? Als ob in Frankreich und England nicht längst schon wissenschaftliche Werke in den Landessprachen erschienen wären, war man zu Halle noch so ins Lateinische verrannt, daß man dem Professor Thomasius seine deutsch abgefaßte „Vernunftlehre", die er der Fakultät zur Censur im Manuskript vorgelegt hatte, einfach zurückschickte mit dem Bemerken, man könne nach Beschluß der Fakultät keine Schrift censiren, darinnen philosophische Materien in deutscher Sprache tractiret würden. Hatte man an der Universität zu Halle damals noch keine Ahnung von der Existenz der so überaus wichtigen nichtlateinischen, philosophischen Literatur des Auslandes? Oder wollte man nur Deutschland vor diesem Makel behüten? Von wegen der zweihundertjährigen lateinischen Schulung hatte man die so zu sagen erblich gewordene fixe Idee, alle Wissenschaft müsse, wenigstens für die Deutschen, lateinisch sein. Man konnte diese Idee aber nicht mehr durchsetzen. Halle und Göttingen suchten bald einander den Rang abzulaufen, weltmännisch gebildete junge Leute zu erziehen, wie Leibniz sie gewünscht hatte und wie die Potentaten sie an ihren Höfen im Auslande brauchten.

Das Merkwürdigste aber ist, daß Leibniz schon ganz genau angegeben hat, welchen Schaden das deutsche Volk durch sein verkehrtes Unterrichtssystem erlitt. Er schon hat es aus-

gesprochen, daß, wenn die Deutschen in keiner Wissenschaft, am wenigsten in der philosophischen, Fortschritte machten, dieß im Zusammenhang mit ihrem Festhalten an der lateinischen Sprache steht. Nur in der lateinischen Sprache sei jene Spielerei mit leeren Worten möglich; daß die Franzosen und Engländer eine neue, bedeutende, philosophische Entwicklung erlebt hätten, komme daher, daß sie in ihrer eigenen Sprache philosophirten. Die Plackerei mit dem Lateinischen rufe in Vielen einen unauslöschlichen Abscheu vor allen Büchern hervor, wodurch wieder die Verbreitung der Bildung gehemmt werde.

Aber trotz diesen Klagen des berühmtesten deutschen Gelehrten blieb in den humanistischen Schulen Alles beim Alten. Das Latein war unumschränkter Herr und Meister; täglich wurden ihm allein 3—4 Stunden gewidmet. Nur mit Noth durfte in Nebenstunden Mathematik oder Geschichte oder Französisch gelehrt und gelernt werden. Freilich ganz und gar konnten die lateinischen Schulmonarchen sich doch nicht dem Einfluß der veränderten Zeiten entziehen. Sie lernten allmälig ihre Sachen selbst anders ansehen. Weil man das alte Humanistenideal, auch griechisch schreiben, sprechen und dichten zu können, schon längst wieder aufgegeben hatte, war der griechische Unterricht überhaupt auch gesunken. Man begnügte sich, wenn man es nur so weit brachte, daß die Schüler wenigstens das Neue Testament übersetzen konnten. Homer und Sophokles, Hesiod und Demosthenes waren meist schon längst wieder aus dem Gymnasium verschwunden. Diese Vernachläßigung des Griechischen wurde um so schlimmer, je weiter der Pietismus sich der Schulen bemächtigte. Auch im Latein wurde der geistlose Formalismus immer ärger, alle Mühe wurde aufs Lateinschreiben und Lateinreden verwandt. Das

war es, was den Schulbetrieb als Pedanterei, Schulfuchserei und „neue Möncherei“, wie Leibniz sich ausdrückte, in Mißcredit brachte. Die Classiker hatten ihren Namen davon erhalten, daß das Bücher seien, die nur für die Schulklasse gut und da also zu absolviren, sonst nicht mehr zu brauchen seien. Der Anfang des XVIII. Jahrhunderts ist die Zeit der größten Geistesarmuth in den humanistischen Schulen Deutschlands. Die aufkommenden Realschulen des Pietismus hätten sicher bald die Gymnasien überflügelt, wenn nicht die Gymnasien die beati possidentes gewesen wären, und wenn ihnen nicht die erbliche Vorliebe der Deutschen für die Lateinschulung zu Gute gekommen wäre.

IV.

Das Bildungsideal des Neuhumanismus.

Gesner, der Begründer des Neuhumanismus. — Der wahre Werth der alten Literatur. — Seminarien für Gymnasiallehrer. — Heyne. — Ernesti. — Verschiedenheit des Neuhumanismus vom älteren. — Das Neuheidenthum der Neuhumanisten. — Ihr Eindringen in den Geist des Alterthums. — Das Griechenthum als Ideal der Bildung. — Kritik des Neuhumanismus als Bildungsmittel. — Kant's lateinische Schulung ein Hinderniß für die Entwicklung seines Geistes; das späte Erscheinen der Kritik. — Kant's gutes Latein und schlechtes Deutsch. — Die weitere philosophische Entwicklung. — Die Befestigung des Neuhumanismus in der Restaurationszeit. — Seine politische Bedeutung. — Ueberdruß am Studium der Klassiker. — Der wahre Grund davon. — Einseitige Ernährung des Geistes durch den Humanismus. — Nothwendigkeit der neuen Sprachen zur Ergänzung des Humanismus. — Wichtigkeit des Unterrichts in den neuen Sprachen. — Cultur und Weltverkehr. — Eintritt der Deutschen in die Weltcultur. — Keine Beseitigung, sondern nur Beschränkung des Humanismus. — Wissenschaft nicht lateinisch und nicht deutsch, sondern den vier Hauptvölkern des Westens gemeinsam. — Internationale wissenschaftliche

Congresse. — Aufgabe des Gymnasiums. — Einrichtung des modern sprachlichen Unterrichts. — Ruf nach Umgestaltung unseres Gymnasiums. — Der Triumph des Gymnasiums. — Widerstand gegen alle Aenderungen. — Forderung einer bessern Vorbildung für das Leben der Gegenwart. — Forderung eines neuen Unterrichtszieles und Bildungsideales. — Alle gebildeten Stände dabei interessiert.

Dazu kam aber dann seit der Mitte des Jahrhunderts der neue Aufschwung, der sich aus der Mitte des Humanismus heraus ans Licht drängte und ihm neues Leben gab. Es wäre um das Gymnasium geschehen gewesen, wenn nicht Gesner an die Stelle des veralteten und nunmehr verkommenen Schulhumanismus einen neuen, verjüngten, auf erhöhter Werthschätzung des Alterthums selbst gebauten gesetzt hätte, und wenn er nicht so energische Mitarbeiter, wie Heyne und Ernesti, für die Verjüngung gewonnen hätte. Die Entstehung dieses Neuhumanismus traf mit der Aufklärung zusammen und hat an seinem Theil ähnliche Wirkungen gehabt, wie diese. Wie die Theologie und Philosophie von ihr durchdrungen wurde, so konnte sich auch der Humanismus ihr nicht entziehen, zumal da das naturalistische und heidnische Element, das ein rechter Humanismus nie ganz verleugnen kann, ihm Verwandtschaft mit der Aufklärung gab. Eben diese Verwandtschaft machte ihn wieder zeitgemäß und lebensfähig.

Gesner war ein modern denkender, fortschrittlicher Mann, ein Freund auch der deutschen Sprache und der eben erblühenden noch so jungen deutschen Poesie. Er stimmt ein in die Klagen über die unleidliche Barbarei und Tyrannei des landläufigen Lateinunterrichts, der die Kinder unglücklich mache und sie um einen guten Theil der Vernunft und um alle Lust des Lernens bringe, dagegen sie mit Haß gegen alle lateinischen Bücher erfülle. Er billigt es, daß bei dem geltenden Schulbetrieb König Friedrich Wilhelm I. den Hofmeistern seines Sohnes einen

Eid abgenommen habe, den Erben seiner Krone nie Latein lernen zu lassen. Er wünscht, so möchten es alle Eltern machen, so lange der Unterricht so traurig beschaffen sei. Sein ernstes Bestreben ist es daher, eine bessere, leichtere und angenehmere Methode des Lateinlernens zu finden. Freilich war sein menschenfreundliches Bemühen, es zum Spiel zu machen, gänzlich erfolglos, weil dieß eben unmöglich ist. Bei all dem hat er aber doch die klare Einsicht, daß, obwohl man Mathematik, Geschichte und Philosophie ohne die lateinische Sprache lernen und beherrschen könne, eine tiefere, wissenschaftlichere Bildung ohne Kenntniß der alten Sprachen nicht möglich sei. Wie betrachtet Gesner die Alten, und wie werthet er das Studium ihrer Schriften? „Wer ihre Schriften liest," sagte er, „der genießt des Umgangs der größten Leute und edelsten Seelen, die jemals gewesen, und nimmt dadurch auch selbst, wie es bei aller Konversation geschieht, schöne Gedanken und nachdrückliche Worte an." „Er bekommt einen geübten Sinn, das Schöne von dem Unförmlichen zu unterscheiden, eine Fertigkeit Andrer Gedanken zu fassen und die seinigen schön zu sagen, eine Menge von guten Maximen, die den Verstand und Willen bessern." Dieß ist die „Annehmlichkeit und der Nutzen einer Belesenheit in den alten Schriftstellern". Daher wird von Gesner auch das Griechische wieder hervorgezogen, weil ja die griechischen Schriftsteller die Quellen sind, aus denen die Römer ihre meiste Weisheit schöpften, aber kaum einen geringen Theil in ihre noch vorhandenen Schriften gebracht haben. Man könne auch die lateinische Sprache gar nicht gründlich verstehen ohne Griechisch. Man dürfe sich darum dem Griechischen nicht eigenmächtig entziehen.

Also seine Meinung ist, der Zweck des Studiums der Alten sei nicht, sie nachzuahmen, sondern sich durch sie inner-

lich bilden zu lassen. Wir sollen nicht denken und dichten wie sie, aber unser Denken und Dichten durch das ihrige bilden, läutern, klären und vertiefen lassen. Unsre eigene, intellektuelle, ethische und formale Bildung wird durch den Umgang mit den Alten gefördert. Das ist's, was eigentlich auch Melanchthon, Sturm und Andre gewollt hatten, was ihnen aber durch die schiefe und irreführende Idee der „Eloquenz" getrübt und verdorben wurde. Dieß ist ja wirklich der wahre, bleibende Werth, den die Alten haben, und der Segen, den wir von ihnen ererben können und sollen. Und noch einen, nicht gering anzuschlagenden, Gewinn hat Gesner namhaft gemacht. „Diejenigen, so ohne die Alten gelesen zu haben, philosophiren, werden zum öftern schwatz- und prahlhafte Leute, welche Alles, was sie von ihren Lehrern gehört oder ihnen selbst einfällt, für große Geheimnisse und nie erhörte Erfindungen ausgeben, und alles andere aus Unwissenheit verächtlich tractiren." In der That, wer die Alten kennt, erkennt auch, daß ein bedeutend großer Theil dessen, was jeweilen als neueste Entdeckung im Reich des Geistes angepriesen wird, entweder wirklich schon ganz und gar eben so oder in andrer elementarerer Form von den Alten gedacht und ausgesprochen wurde. Es giebt kein besseres Mittel, über die eigenen Gedanken bescheiden denken zu lernen, als das Studium der Alten. Dieß hat Gesner sehr richtig erkannt. Ihm kommt auch die Einsicht, daß, um so die Alten zu lesen, es tüchtig vorgebildeter Gymnasiallehrer bedarf. Bisher waren es Theologen gewesen, welche Lust und Liebe zum Schulamt führte, oder noch öfter, die das Schulamt als Wartestufe und Uebergangszeit zu einem geistlichen Amt ansahen und benützten. Halle und Göttingen errichten nun die ersten philologischen Seminare zur Bildung guter, für ihr Amt geschulter Lehrer. Sie sind zwar immer

noch Theologen, aber sie erhalten noch Anleitung zum Informationswerk und müssen auch Mathematik, Physik, Geschichte und Geographie und einen philosophischen Kurs durchmachen.

Je mehr dieser Neuhumanismus sich verbreitete, um so höher stieg wieder die Schätzung der Alten und die Neigung, sich mit ihnen zu beschäftigen. Heyne's Vorlesungen über Homer, Pindar, Cicero finden in Göttingen nun auch wieder Hörer, nicht bloß Theologen und Philologen, sondern auch in weitern Kreisen. Jetzt werden Vorlesungen über griechische und römische Literaturgeschichte, über Archäologie und humanistische Encyklopädie gehalten. Den Neuhumanisten gilt das Latein nicht mehr Alles, sondern nur noch als Vehikel der ersten gelehrten Kenntnisse, als Werkzeug und Vorbereitung zu wissenschaftlichem Wissen. „Die Humaniora sind um so vieles aufgeklärter geworden und zur Gelehrsamkeit wird mehr als Lateinisch und Griechisch erfordert." Eine ganz neue Anschauung über den Zweck des Lateinlernens macht sich geltend. Die Fertigkeit in den alten Sprachen soll Erleichterung für Fertigkeit in andern Sprachen zuwegebringen. Freilich kam man noch nicht zum Schluß, daß eben von dieser Fertigkeit dann sollte Gebrauch gemacht werden, indem man nun auch wirklich die neuern Sprachen lehre und lerne. Aber die alten Sprachen wurden doch nicht mehr als Selbstzweck, sondern als Mittel zu anderm Zweck taxirt. Ihre Grammatik soll Vorschmack der Logik sein. Aus den Alten sollen jetzt wieder Einsichten, Urtheile, Materialien historischer und philosophischer Art, Grundsätze der Moral, Weltklugheit und selbst eine Art von Erfahrung gesammelt werden.

Wie Gesner und Heyne, so urtheilte auch Ernesti, der dritte unter den Begründern des Neuhumanismus. „Es handelt sich darum, daß wir lernen Klarheit, Würde, Anmuth,

Scharfsinn, Gewähltheit, Feinheit der Sprache und Darstellung zunächst erkennen und auffassen, dann auch allmälig uns selbst aneignen."

Hier also haben wir nun wirklich zum ersten Male ein allseitiges, sachgemäßes, auf gründlicher Kenntniß des Alterthums selbst beruhendes Urtheil über den Werth der Alten für die Bildung der Gegenwart. Diese Männer mit ihren zahlreichen Genossen und Schülern haben sich mit aufgeschlossenem Sinn den humanistischen Studien hingegeben und den Geist der Alten und des Alterthums erkannt. Sie kennen nicht bloß einzelne alte Schriftsteller, sondern aus ihnen allen haben sie das Ganze des Alterthums selbst erkannt, die Weltanschauung, das Denken und Fühlen der Alten, ihre socialen, politischen, religiösen Institutionen; sie dringen in den Geist ihrer Sprache, ihrer Philosophie, ihrer Kunst. Dieser Neuhumanismus unterscheidet sich wesentlich vom alten der Reformationszeit. Diesem waren die Alten und das Alterthum gleichsam ein Weihnachtstisch voll lauter schöner unbekannter Sachen, wobei sie sich bald an dem, bald an jenem mit kindlicher Verehrung und Bewunderung ergötzten. Wie Zucker und Marzipan suchten sie die schönen Sentenzen und Ideen zu sammeln, zu kosten und damit auch zu spielen und zu prunken. Aber den eigentlichen Geist der Alten zu erfassen, fehlten ihnen noch die Mittel. Weil sie selbst erst als Erwachsene und im Mannesalter an die Alten kamen, war ihr eigenes Denken und Fühlen selbst noch viel zu mittelalterlich durchhaucht, als daß das Ganze des Alterthums sich in ihrem Geiste objectiv hätte wiederspiegeln können. Zudem war ihre Kenntniß der Alten erst nur eine bruchstückartige. Anders diese Neuhumanisten. Von Jugend auf in die Alten eingeführt, widmen sie dem Alterthum ein systematisches Studium, gehen wissen-

schaftlich, kritisch, vergleichend zu Werke und genießen all der Hilfsmittel, welche das XVI. und XVII. Jahrhundert produzirt hatte. Jetzt entsteht die eigentliche Philologie und Alterthumswissenschaft. Der Neuhumanismus ist also keine bloße Wiederauflebung des alten, sondern bedeutet eine Vertiefung und Erweiterung des alten, einen wirklichen Fortschritt unsres historischen Wissens und unsrer Bildung. Und alle diese Errungenschaften wollten diese Männer für die Jugend ihrer Zeit fruchtbar machen. Dieselbe Liebe zur Jugend und dieselbe Begeisterung für die Jugendbildung, welche einen Melanchthon, Sturm, Trotzendorf beseelt hatte, war in Gesner, Heyne, Ernesti, Voß lebendig und sie mit ihren Schülern waren wohl keine geringeren Schulreformatoren, als jene. Sie haben das verwirklicht, was jenen nur unklar vor Augen geschwebt war.

Aber dieser Neuhumanismus trägt noch einen andern Charakter, der ihn vom Alten streng scheidet und mit der Aufklärung verbindet. Der alte reformatorische Schulhumanismus war streng orthodox und confessionel. Der neue ist nichts weniger als dieß; er ist nicht einmal christlich; er läßt die Religion ganz bei Seite oder begnügt sich mit den philosophisch-religiösen Ansichten der aufgeklärten alten Denker. Wer wollte ihnen daraus einen besondern Vorwurf machen? Sie folgten dem Strom der Zeit, deren Kinder sie waren. Es ist zudem sehr erklärlich, daß diese Humanisten, begeistert von den Ideen der Alten, weder der verknöcherten, intoleranten Orthodoxie noch dem geistig beschränkten und zugleich überschwänglichen Pietismus Geschmack abgewinnen konnten, sondern sich stolz und unmuthig zugleich auf sich selbst und ihr Alterthum zurückzogen und mit wenig verhehlter Verachtung auf das Christenthum, das ihre Zeit ihnen bot und das sie allein kannten, herabschauten. Es

bildete sich wie einst zwischen dem jüngern Humanismus des XVI. Jahrhunderts und der katholischen Kirche, so jetzt ein Gegensatz zwischen Neuhumanismus und protestantischem Christenthum. Männern wie Voß, Ruhnken, Wolf, Jakobs, Passow, Thiersch, Ast, Böckh u. A. ersetzte das Alterthum mit seiner Philosophie und Poesie, Moral und Aesthetik ganz und gar die ihnen ungenießbar gewordene christliche Religion. Ja man darf noch einen Schritt weiter gehen. Eben durch die Neuhumanisten übten die Alten nun einmal gerade die Wirkung aus, die man von ihnen erwarten darf, und zu der sie sollen studirt werden. Das Ungesunde, Unnatürliche, Gekünstelte und Abgeschmackte, welches beiden theologisch-religiösen Richtungen damals eigen war, wurde dem durch die Lektüre der Alten wirklich geläuterten Geschmack und gebildeten Verstand jener Philologen am deutlichsten offenbar und muthete sie am peinlichsten an. Wer den Humanismus von diesem Gesichtspunkt aus werthet, wird zugeben, daß derselbe am Ende des vorigen und Anfang unsres Jahrhunderts ganz entschieden mitgewirkt hat, jene beiden Richtungen des religiösen Lebens schärfer zu beurtheilen und geistig zu überwinden. Diese aufklärende Wirkung des Neuhumanismus ging freilich über den Rahmen des Schulbetriebs hinaus, aber es ist daraus auch zu erkennen, daß diese Männer wirklich in den Geist des Alterthums eingedrungen und davon durchdrungen waren. Sie hatten nicht bloß den stilum ciceronianum sich angeeignet, ahmten nicht bloß die Formen und Sprachweise der Alten nach, sondern sie fühlten wie die Alten; ihre Weltanschauung beruhte auf der antiken, und von daher waren die Maßstäbe ihrer Beurtheilung der Dinge genommen. Ihr Humanismus war ein seines Wesens und Zieles bewußter. Freilich hielten sie ihre antike Weltanschauung so ziemlich für die einzig berechtigte und wohl-

begründete, für die, welche einen sichern Maßstab, den wahrhaft menschlichen, zur Beurtheilung der Zeit und der Dinge gebe. Diese Einseitigkeit ließ sie doch wieder sehr oft zu keiner ganz unbefangenen und sachgemäßen Beurtheilung der Gegenwart kommen. Dieß zeigte sich am deutlichsten eben auf dem religiösen Gebiet. Das Unnatürliche, Beschränkte und Engherzige der damaligen religiösen Denkweise und kirchlichen Verhältnisse erkannten sie klar und deutlich von ihrem antiken Standpunkt aus, aber davon das Wesentliche der Religion, das über Confession, Orthodoxie und Pietismus Hinausragende der christlichen Religion zu erfassen, dazu fehlte ihnen doch der Sinn. Mit jenen Zeiterscheinungen und Zeitformen des Christenthums verwarfen sie dieses selbst und ließen sich vollkommen an antiker Philosophie und Moral und Kunst genügen. Wohl waren sie nicht die einzigen Verächter der Religion unter den Gebildeten, der Geist der Zeit war überhaupt der Religion entfremdet, und mit Ausnahme des alten Voß, gehörten sie auch nicht zu den Agitatoren gegen die Religion. Ihre antike Sophrosyne ließ sie nicht in antireligiöse Hybris verfallen. In vornehmer Zurückgezogenheit ignorirten sie mehr die Religion als daß sie dieselbe bekämpften. Und diesen Sinn pflanzten sie auch ihren Schülern ein. Viele von ihnen, ursprünglich zur Theologie bestimmt, hatten sich still und allmälig von ihr abgewandt und dem Dienste des Alterthums in der Schule gewidmet, so beschränkten sich auch die meisten darauf hier ihre Ansichten und Grundsätze geltend zu machen und an der Jugend fanden sie auch fruchtbaren Boden und gewünschte Erfolge. Sie wollten die Jugend zur Humanität, zu ächten und wahren Menschen heranbilden, indem sie ihnen die idealen und idealisirten Bilder des griechisch-römischen Geistes und der griechisch-römischen Bildung einflößten. Sie bekannten sich mehr oder

weniger offen als Heiden, weil ihnen Christenthum mit Unwahrheit, Heuchelei, Verschrobenheit gleichbedeutend war. Aber ihr Heidenthum war Griechenthum. Der freigebildete Hellene war ihnen das Ideal der Menschenwürde und Menschlichkeit.

Darum waren auch sie es, die das Griechische in den Vordergrund stellten und gerade den griechischen Studien einen noch nicht dagewesenen Aufschwung gaben. Die Kenntniß der griechischen Sprache wurde nicht nur als mindestens gleichwichtig mit der lateinischen angesehen, sondern wegen ihres viel größern und tiefern Bildungsgehaltes wurde ihr weit der Vorzug vor der lateinischen gegeben. Das Maß der Bildung machten sie vom Maß der Kenntniß des Griechischen abhängig. Man kam nun dahin, ebensoviel Zeit auf das Griechische zu verwenden wie aufs Latein, nur daß man von vornherein auf das griechische Schreiben und Reden verzichtete, dafür aber um so mehr Gewicht auf die Lektüre legte, während im Latein das Schreiben und Sprechen nach wie vor als Lehrziel beibehalten wurde. Zugleich wurde das Erlernen des Griechischen für alle Studierenden verbindlich erklärt, weil man nur durchs Griechenthum zu höherer Bildung, zur Freiheit des Geistes, zur Reinheit der Moral, zur Erfassung des Schönen, mit einem Wort: zur wahren Humanität gelange.

Wie bereitwillig, voll und ganz man nun aber auch alle Verdienste des Neuhumanismus anerkennen mag, so bleibt doch die Frage noch offen, ob dieser Neuhumanismus wirklich das Rechte, d. h. das der Jugend Ersprießliche, das durch die Zeit und Verhältnisse Geforderte, das dem Fortschritt der modernen Wissenschaften Entsprechende getroffen habe? Entspricht dieser humanistische Unterricht, der sowohl seinem Prinzip und Wesen nach, als auch im Großen und Ganzen seinem Betriebe nach bis in unsere Zeit herrschend blieb, dem was Deutschlands

Jugend Noth thut? Hat diese rein antike Jugenderziehung die Deutschen denn auch nun befähigt am modernen Denken und der modernen Wissenschaft Theil zu nehmen? Eine Thatsache sei die Antwort. Der Mann, der am Ende des vorigen Jahrhunderts den größten und weitreichendsten Umschwung im wissenschaftlichen Denken und Leben der Deutschen bewirkt, der die deutsche Wissenschaft erneuert und umgestaltet hat, indem er das modern-philosophische Denken nach Deutschland herüberleitete, dessen Werke bis auf den heutigen Tag für die Deutschen die Uebungsschule alles ihres philosophischen Denkens geblieben sind, ist Kant. Aber in keiner Weise ist Kant durch seine humanistischen Studien der bedeutende Mann geworden, der er war; sie haben ihn in nichts darin unterstützt. Es ist schon oft als auffallend bemerkt worden, daß Kant mit seinem ersten, großen, epochemachenden Werk erst in einem Alter hervorgetreten ist, da die meisten Menschen bereits den Höhepunkt ihrer geistigen Kraft überschritten haben. Er war 57 Jahre alt, als seine Kritik der reinen Vernunft ans Licht kam. So lange dauerte es, bis er sich zu seinem positiv kritischen Standpunkt durchgerungen und sich, sagen wir es klar und offen heraus, von seiner beschränkten, lateinischen Jugendbildung ganz los gemacht hatte. Auch Kants Unterricht auf dem Collegium Fridericianum zu Königsberg war ganz und gar lateinisch gewesen. Auch er hatte mit seinem begabten Mitschüler, dem nachher berühmten Philologen Ruhnken dem höchsten Bildungsziel der Schule, dem schönen lateinischen Stil, nachgestrebt unter dem tüchtigen Latinisten Heidenreich; und wirklich hatte er sich einen so klaren und fließenden Stil erworben, daß man auf der Schule erwartete, er werde ein tüchtiger Latein-Gelehrter werden. Seine Neigung führte ihn aber zur Mathematik und Philosophie. Aber natürlich waren ihm da nur die lateinischen

philosophischen Werke der Neuzeit zugänglich und das Wenige was etwa in den letzten Dezennien in deutscher Sprache erschienen war, hauptsächlich also Leibnizens und Wolffs Schriften. Er hätte vielleicht nicht einmal Newtons mathematische Werke studieren können, wenn sie nicht lateinisch wären geschrieben gewesen. So war es gar nicht möglich, daß er von einer andern Philosophie gründlich etwas wußte, als von der Wolff'schen. Bis in seine reifen Mannesjahre war dieser Dogmatismus die geistige Sphäre, in der er lebte und philosophirte, weil er eben nur eine lateinische Bildung hatte, und sehr wahrscheinlich wäre er aus seinem „dogmatischen Schlummer" nie aufgewacht, wenn er nicht glücklicher Weise in Königsberg gelebt hätte. Aber nicht etwa, weil damals schon eine besonders scharfe, kritische Verstandesluft dort geweht hätte, sondern weil man in Königsberg Verbindung mit überseeischen Nationen hatte. Er lernte daselbst die Engländer Green und Motherby kennen, und wahrscheinlich erlangte er auch durch diese Kenntniß der englischen Sprache, die er eben Dank den einseitig lateinischen Schulen Deutschlands während seiner Schulzeit zu lernen keine Gelegenheit gehabt hatte. Damit ging ihm die neue Welt der englischen Philosophie auf. Er studierte Hume und dieser ist es, der den reifen Mann erst aus seinem dogmatischen Schlummer aufweckte und so dem Geiste Kants eine ganz andre Richtung gab. Aber Kant war schon 40 Jahre alt, als diese geistige Krisis bei ihm selbst eintrat, und es dauerte noch viele Jahre bis sie zu einem klaren Abschluß kam. Aber was für großartige, einem Plato und Aristoteles ebenbürtige Schriften hätten wir außer der Kritik der reinen Vernunft wohl von Kant erhalten, wenn seine Kritik statt 1781 schon 1761 erschienen wäre und er dann nicht mit abnehmenden, sondern mit noch wachsenden Kräften

seine weitern Schriften geschrieben hätte? Der ganze Verlauf der Philosophie wäre dann wohl ein andrer geworden. Die im Wolff'schen Dogmatismus verlornen Jahrzehnte Kants gehören ins große Schuldbuch der Lateinschule Deutschlands, die den Geist in den schönsten Jahren jugendlicher Entfaltung ins Alterthum einsperrt, von allem für das modern-wissenschaftliche Leben Förderlichen absperrt und später das Versäumte mit Mühe privatim nachzuholen nöthigt.

Aber auch formell für seinen Stil hat Kant sein Latein nichts genützt. Man hat sogar noch neuerdings auf der Berliner Conferenz die fable convenue der Philologen wiederholt, daß die Uebung im lateinischen Stil und lateinischen Aufsatz von großem Gewinn sei für Erlangung der Fertigkeit, sich auch in andern Sprachen gewandt auszudrücken. Kant ist nicht der einzige, der diese Fabel widerlegt. Er hat einen guten, fließenden Stil in seinen lateinischen Schriften, aber das lateinische Schachtelsystem der Sätze hat er mit ins Deutsche herübergenommen, und so sind seine deutschen Schriften geradezu abschreckend durch die Menge seiner gewundenen Sätze, die nicht selten eine halbe Druckseite lang sind. Ueberhaupt wird wohl kein deutscher Stilist genannt werden können, welcher seine stilistische Gewandheit etwa auf seinen guten lateinischen Stil und auf seine lateinischen Exercitien zurückgeführt hätte oder zurückzuführen geneigt wäre.

Auf denselben lateinischen Conto gehört dann aber auch die Wirkung, die Kants Kritik in Deutschland hatte. Sie kam wie aus der Pistole geschossen, oder vielmehr sie fiel wie ein Meteorolith ins Gehege der deutschen Philosophen. Sie wußten zuerst gar nicht, was damit anfangen, wie dieses sonderbare Buch verstehen, denn es fehlten ihnen Dank ihrer Lateinschule die zum Verständniß nöthigen Vorkenntnisse der

englischen Denkentwicklung. Sie mußten sich, nachdem man die verschiedensten Deutungen probirt hatte, mit Mühe und Noth hineinarbeiten. Und eben den ungenügenden Vorkenntnissen ist es zuzuschreiben, daß man nun gerade das aus der Kritik herausnahm, was Kant nicht wollte herausgelesen wissen: den absoluten Idealismus. Kant, auf den Schultern der Engländer stehend, wollte eine kritische Philosophie, keine idealistische begründen. Hätten die deutschen Philosophen gründlich etwas vom Zusammenhang Kants mit Locke, Berkeley und Hume verstanden, so hätte sicherlich damals schon die Periode der kritischen Philosophie begonnen als directe Fortsetzung der englischen Philosophie. Statt dessen folgte gerade das, dem Kant hatte ein Ende machen wollen: ein crasser Dogmatismus, welcher (auch ohne Schopenhauerianer zu sein, darf man es sagen) das Denken der Deutschen verwirrte und die gesunde, philosophische Entwicklung auf Jahrzehnte hinaus aufhielt. Fichte, der in Sachsen, Schelling und Hegel, die in Württemberg auch nur lateinische Bildung empfangen hatten, ließen gerade das mächtigste und umgestaltendste, aus der englischen Philosophie geschöpfte, Element der kantischen Kritik bei Seite, packten sie an ihrem schwächsten Punkte und geriethen so in einen, alles kritische Denken über den Haufen werfenden Idealismus. Erst in der zweiten Hälfte des XIX. Jahrhunderts hat man Kant verstehen und behandeln lernen, wie er verstanden und behandelt sein wollte, und dieß kam daher, weil die jüngern deutschen Gelehrten seit den sechziger Jahren sich aufrafften, um, zwar auch nur privatim, denn ihre Schulen ließen sie immer noch im Stich, moderne Sprachen und moderne Philosophie zu studieren.

Man möchte vielleicht denken, es heiße doch der Lateinschule zu viel aufladen, wenn man ihr das späte Erscheinen

von Kants Kritik, deren schlechten deutschen Stil und die Weiterentwicklung der Kant'schen Philosophie in die Schuhe schiebe. Aber dies alles hat doch auch seine natürlichen, äußerlichen und ganz allgemeinen Ursachen, und gerade bei geistigen Dingen ist eine der allernächsten und allerersten und zugleich allerwichtigsten äußerlichen Ursachen die Erziehung und Schulung, welche die Menschen empfangen. Die gibt ja, nächst der ererbten Naturanlage, den Menschen ihr geistiges Gepräge auf Jahrzehnte hinaus. Wir fragen ja auch gleich, wenn wir das geistige Werden eines Menschen betrachten, was er für eine Schule durchgemacht habe. Wenn man nun die gute Bildung und die vorzüglichen Kenntnisse eines Geistes mit Recht auf seine Schule zurückführt, warum dürfte man die Mängel und Nachtheile, die sich aus einer einseitigen Schulung ergeben haben, wenn sie so offen wie hier zu Tage liegen, nicht auch namhaft machen und auf ihre Rechnung setzen? Warum soll man die Schule nicht verantwortlich machen für das, was man nur durch die Schule bekommen kann und soll? Von der Schule erwartet man, daß sie die zum Betrieb der modernen Wissenschaften nöthigen Vorkenntnisse, also auch Sprachkenntnisse, biete. Thut sie das nicht, können ihre Schüler gar nicht oder erst spät daran theilnehmen, so ist gewiß in erster Linie die unzureichende Schule dafür verantwortlich zu machen. Ueber der Dankbarkeit gegen unsere Schule brauchen wir nicht zu verschweigen, was ihre Einseitigkeit uns schuldig geblieben ist.

So großen Umschwung auf wissenschaftlichem Gebiet Kant bewirkt hat, das deutsche Schulwesen blieb davon ganz unberührt. Gerade damals arbeiteten die Neuhumanisten daran, die deutsche Jugend vollends in die antiken Formen einzupressen. Die allgemeinen Zeitverhältnisse kamen ihnen dabei trefflich zu statten. Die Revolution mit ihren Schrecken und

die darauffolgende Gewaltherrschaft Napoleons verleideten den Deutschen das bisher hochgehaltene Bildungsideal des spezifisch französisch gedachten „Weltmannes", ein Ideal, dem bisher außerhalb des Gymnasiums alle höheren und gebildeten Kreise gehuldigt hatten. Der französische Königsthron zu Paris, wohin man gegangen war, um dieses Bildungsideal in seiner bewunderten Größe verwirklicht zu sehen und nachahmen zu lernen, war gestürzt, die französischen Armeen, die nach Deutschland marschierten, machten das französische Wesen verhaßt: was sollte nun als Bildungsideal gelten? Während der Zeit der vaterländischen Erniedrigung und der folgenden Erhebung lernte man zwar deutsche Art und Sitte gegenüber der welschen wieder schätzen und lieben. In vielen Deutschen erwachte der Gedanke, in der deutschen Vergangenheit das Ideal der Zukunft zu suchen. So entstand die mit dem Mittelalter spielende, verschwommene Romantik und daneben eine Deutschthümelei, welche politisch radical und demokratisch gefärbt, den wiederhergestellten deutschen Staaten gefährlich schien. Bei Restaurirung des Unterrichtswesens wurde deßwegen diese Richtung gründlich ausgeschlossen. Daneben arbeiteten aber gerade die Neuhumanisten eifrig und fleißig und mit Begeisterung am Bau und an der Consolidierung der antiken Wissenschaften, und sie verstanden es auch, wenn auch nicht die Jugend, so doch die Regierungen für das antike Ideal zu gewinnen. So erhielten sie volle Gewalt, die höhern Schulen nach diesem Ideal einzurichten. Das humanistische Bildungsideal war auch in jener Zeit das einzig mögliche. Preußen, die kleinste europäische Großmacht, und eifersüchtig von allen übrigen Mächten überwacht, war auf sich selbst angewiesen; die übrigen deutschen Staaten in ihrer Kleinheit und Zersplitterung hatten vollends weder bedeutende politische noch materielle Aufgaben, noch

höhere geistige Ideale und Ziele. Ueber die kleinliche Gegenwart und aussichtslose Zukunft zu speculieren, der Jugend etwa einen weitern Blick zu verschaffen und freie geistige Bewegung zu gestatten, wäre gefährlich gewesen. Es gab nichts besseres für die Jugend, als ihren Geist ins Alterthum zu führen und dort einzusperren. So sollte sich die Jugend an Miltiades, Themistokles, Perikles, an Hannibal, Scipio und Cäsar begeistern, Nepos und Livius, Cicero und Horaz, Isokrates und Xenophon, Homer und Sophokles lesen und immer wieder lateinische Stilübungen und Aufsätze machen; so glaubte man sie geborgen und geschützt vor jedem modernen und besonders vor jedem revolutionären Lufthauch. Das waren freilich Absichten und Zwecke, die nicht offen ausgesprochen wurden, aber sie lagen der innern Politik der Regierungen zu Grunde,*) und dieser Neuhumanismus schien ganz vortrefflich zum ganzen sonstigen politischen System zu passen.

Und wirklich hatte man ja auch nichts schlechtes gewählt. Die lateinischen und griechischen Autoren sind ja wirklich ein edles, hochbildendes Erziehungsmittel. Ja, es muß anerkannt und den deutschen Regierungen als ein hohes, niemals zu unterschätzendes und zu vergessendes Verdienst angerechnet werden, daß sie, und die preußische voran, es nicht machten wie die übrigen Regierungen des reactionären und absolutistischen Europas, welche aus Furcht vor der Revolution ihre Völker in möglichster Unwissenheit hielten und für die geistige Hebung derselben nichts thaten. Von allem dem war in Deutschland das

*) Manche freier denkende Humanisten, wie Friedrich Thiersch haben der preußischen Regierung jener Zeit immer den Vorwurf gemacht, daß sie mit ihrer Protection des Humanismus zugleich solche politische Zwecke verfolgt habe. Manche sind eben dadurch auch ins Ausland gedrängt worden.

gerade Gegentheil der Fall. Die Befreiungskriege bedeuten für Deutschland wirklich eine geistige Erhebung und einen moralischen Aufschwung. Die Deutschen fühlten es, wenn sie es sich auch nicht immer in so überspannter Gespreiztheit vorsagten, wie Fichte es that, daß durch geistige Mittel das deutsche Volk äußerlich und innerlich gekräftigt und gehoben werden müsse. Deßwegen war keine Regierung und kein Volk Europa's auf dem Gebiet der Volksbildung und des höhern Unterrichtswesens von Anfang unsres Jahrhunderts an so gleichmäßig thätig und emsig, wie Preußen und die übrigen deutschen Staaten. Sie schufen nicht bloß das besteingerichtete Volksschulwesen, sondern auch die vorzüglichsten humanistischen Gelehrtenschulen. Daß Deutschland gleich am Anfang des XIX. Jahrhunderts ein für das übrige Europa mustergiltiges Unterrichtswesen bekam, das verdankt es einerseits der Energie und Einsicht seiner Regierungen und andrerseits der politischen Ohnmacht, zu welcher der Wiener Congreß es verurtheilt hatte, und welche ihm die Stille und Ruhe für die Pflege dieser Dinge aufnöthigte. Der deutschen Jugend nun konnte unter diesen Umständen wirklich kein höheres und edleres Bildungsideal vorgestellt werden, als die Antike. Die humanistischen Studien gewähren eine gediegene historische Bildung, pflanzen hochsinnige Gefühle, tüchtige Grundsätze und galten zugleich als ein gutes, geistiges Quietiv gegen alle auf die wirkliche Gegenwart bezüglichen Tendenzen.

Aber merkwürdiger Weise hatte dieser humanistische Unterricht doch nicht gerade die erwünschten Erfolge. Trotzdem die Neuhumanisten auf den Gymnasien eifrigst bestrebt waren, den Unterricht immer rationeller und leichter zu gestalten, die Unterrichtsmittel möglichst sachgemäß zu verbessern, und obwohl sie es nicht daran fehlen ließen, ihre Schüler in den

Geist des Alterthums einzuführen und für die alten Helden, Denker und Dichter zu begeistern, so blieb es im XIX. Jahrhundert doch genau so, wie es schon zu Leibnizens Zeit längst gewesen war und worüber er und viele andere vor ihm und nach ihm aufs bitterste geklagt hatten: wenn die Gymnasiasten die Schulbank verließen, warfen sie wie früher so auch jetzt noch ihre alten Klassiker weg, froh die alten Schmöker los zu sein und den ernsten Vorsatz hegend, nie mehr einen Blick hineinzuwerfen. Wer könnte leugnen, daß auch der Neuhumanismus nicht nur nicht im Stande war, diesen Verdruß bei der Jugend zu verhüten, sondern daß er ihn nicht einmal zu mindern vermochte, ja nicht einmal die Steigerung dieses Ueberdrusses verhüten konnte? Dieß ist ein sehr schlimmer Nebenerfolg.

Aber auch noch nach andrer Richtung hin hatte der Neuhumanismus nicht den gewünschten Erfolg. Als politisches Quietiv versagte er gänzlich. Gerade die erste Hälfte unsres Jahrhunderts zeigt noch eine auffallende Erscheinung. Diese Jugend, die man so sorgfältig von der gegenwärtigen Wirklichkeit abschloß, deren Gedankenleben man nur mit dem Alterthum beschäftigte, warf sich, wenn sie die Schulen verlassen hatte und ins praktische Leben eintrat, erst recht auf Politik. Erfüllt mit den antiken Idealen und ohne Verständniß der wirklichen politischen Lage und Verhälnisse, gingen aus der humanistischen Schule gerade die unruhigen, nach Neuerungen strebenden Köpfe hervor, die auf dem falschen Weg gewaltsamer, von Privaten inscenirter Umwälzungen die Gegenwart verbessern und umgestalten wollten. Standen die demokratischen Bewegungen der dreißiger und vierziger Jahre nicht in einem gewissen Zusammenhang mit der langjährigen, ausschließlichen, bewundernden Beschäftigung der Jugend mit den Helden der

alten Demokratien? Natürlich waren daran nicht die Lehrer Schuld, sondern der Stoff, den sie lehrten. Jedenfalls ist das gewiß, daß in der Mitte unsres Jahrhunderts als höchster Lebensberuf nicht Literatur oder Wissenschaft, oder Kunst oder Religion, sondern Politik galt und Staatsmann zu sein höchstes Strebeziel war, und daran war die antikisirende Erziehung, für welche der Staat höchste Lebensform ist, nicht unbetheiligt. Man lese nur die Schriften eines Gervinus, in denen das politische Ideal alles beherrscht. Daher kommt es nun wohl auch, daß so viele Professoren und Gelehrte sich in die neuerrichteten Parlamente wählen ließen. Es mag sogar heute noch manchem verwunderlich klingen, daß der Staat doch nicht höchste Lebensform des Menschengeschlechts und nicht höchste praktische Bethätigung des Menschengeistes sei. So sehr ist unser Geist antikisirt.

Aber kommen wir auf die Frage zurück: warum kann denn der Neuhumanismus auch in seiner besten und vollkommenen Gestalt, in der er — zur Ehre unsrer Schulmänner sei es gesagt — an den Gymnasien des XIX. Jahrhunderts betrieben wird, den Ueberdruß nicht verhüten, mit dem unsre Jugend das Gymnasium verläßt? Warum müssen wir es immer wieder aufs Neue beklagen, daß unsre Jugend ihre alten Klassiker später keines Blickes mehr würdigt? Ist denn das gar nicht zu ändern?

Man hat von Alters her gesagt, der Grund liege darin, daß der Unterricht immer noch so schwierig, complicirt, pedantisch und anstrengend sei; man müsse ihn noch mehr vereinfachen, die Grammatik noch faßlicher machen, man müsse noch weniger auswendig lernen lassen. Man überbürde die Jugend mit zu viel Aufgaben. Mit Recht sagen die Schulmänner, daß man an der Grenze alles Erleichterns angekommen sei.

Der Unterricht kann kaum noch wesentliche Verbesserung und Vervollkommnung erfahren, nachdem man nach systematisch pädagogischen Grundsätzen eingerichtete und dem jugendlichen Geist stufenmäßig angepaßte Uebungsbücher und Grammatiken besitzt, und die Schriftsteller selbst in guten Ausgaben mit hinreichenden Anmerkungen und vortrefflichen Wörterbüchern vorhanden sind, und nachdem wir, was eigentlich in erster Linie zu stellen ist — einen Lehrerstand haben, der mit ebensoviel Hingebung wie Verständniß der Jugend und des Gegenstandes den Unterricht ertheilt. Auch die oft beklagte, aber nicht immer nachgewiesene Ueberbürdung mit Hausaufgaben kann nicht der Grund des Ueberdrusses und Ingrimms sein, den unsre Abiturienten seit Jahrhunderten an den armen Klassikern auslassen.

Der wahre Grund ist anderswo zu suchen. Es ist auch der Mühe werth, genauer und tiefer darauf einzugehen, denn nur dadurch, daß die Ursache des Uebels entdeckt wird, kann der Mißstand beseitigt werden. Wir glauben, der wahre Grund liegt in der einseitigen Ernährung des jugendlichen Geistes nur mit dem todten Geistesgut des Alterthums. Bei der engen Verbindung und wirklichen Einheit von Leib und Seele gelten für das geistige Leben dieselben Gesetze der Assimilation, wie für das leibliche. Es sei darum der Vergleich mit dem Leiblichen gestattet. Auch auf leiblichem Gebiet tritt häufig Ueberdruß an einer Speise ein. Er wird verursacht durch Uebersättigung. Dieser Ueberdruß kann sich bis zum dauernden Eckel und Abscheu davor steigern, wenn die Uebersättigung herkommt von einer lange dauernden, alleinigen Ernährung des Körpers nur mit einer und derselben Speise. Dieser Abscheu kann solchen Grad erreichen, daß nur schon der bloße Anblick dieser Speise Brechreiz erregt. Aber nicht jede Speise hat die Wirkung, daß bei lang dauerndem, alleinigem

Genuß derselben solcher Ueberdruß erzeugt wird. Es giebt Nahrungsmittel, die man sein Leben lang hauptsächlich und fast allein genießen kann ohne Gefahr solchen Ueberdrusses. Bekanntlich sind dieß die einfachsten, von der Natur selbst in erster Linie dargebotenen Nahrungsmittel, Speisen, welche die dem Organismus nothwendigsten Stoffe in annähernd ausreichendem Maße enthalten, auf deren Assimilation die Verdauungswerkzeuge von Natur eingerichtet sind, oder deren Genuß die Natur des verzehrenden Wesens sich angepaßt hat, Solche Nahrungsmittel sind z. B. Milch, Früchte, Brot, Reis, Kartoffeln u. s. w. Jedes Volk jeder Zone hat solch eine Speise, der sein Organismus sich angepaßt hat, deren es daher nicht überdrüssig wird. Dagegen giebt es noch andre Speisen, die zwar vielleicht noch reichere Mengen an Nährstoffen enthalten, als jene, bei denen aber gewisse Stoffe überwiegen, dagegen aber gewisse andre nothwendige Elemente fehlen. Werden nun vorwiegend und längere Zeit nur solche Speisen genossen, so ist die Folge die, daß von den überwiegenden Stoffen zu viel ins Blut und in den Organismus übergeht, an andern, aber ebenso nothwendigen, Mangel entsteht. So entsteht eine ungleiche Ernährung, die dem Körper schädlich ist. Eben dagegen wehrt sich der Organismus durch den Ueberdruß und Eckel, mit dem er sich der fernern Aufnahme dieser Speise widersetzt. Manchmal sind dieß gerade solche Speisen, in denen die hauptsächlichsten und kräftigsten Nährstoffe am reichlichsten vorhanden sind, an welche aber der noch unentwickelte Organismus sich noch nicht adaptiren kann. Eine solche Speise ist z. B. für das Kind die Fleischnahrung. Fleisch enthält entschieden für den ausgewachsenen Organismus die kräftigsten Nährstoffe. Auf den noch unentwickelten Organismus des Kindes aber wirkt Fleisch als Hauptnahrungsmittel ganz entschieden schäd-

lich. Der wahrscheinliche Grund für diese Thatsache ist der, daß Fleisch ein größeres Maß von Zerreibung verlangt, um in Chymus verwandelt zu werden, als der kindliche Magen leisten kann. Es enthält zu viel Eiweißstoff und zu wenig Kohlehydrate (Stärkemehl und Zucker), während der ausgewachsene Körper gerade des stickstoffhaltigen Eiweißes am nöthigsten zu seiner Erhaltung bedarf. Daher Kinder zuerst nicht nur die Fleischkost ganz verweigern, sondern, wenn dieselbe zu früh, permanent und zu reichlich ihnen zugeführt wird, leicht auch Abscheu davor empfinden.

Mit solcher Fleischkost kann der einseitig betriebene und permanent die ganze Schulzeit durchgeführte Humanismus füglich verglichen werden. Er hat analoge Eigenschaften und analoge Wirkungen für den geistigen Organismus, wie Fleisch für den leiblichen. Das wunderbar Großartige und Verehrungswürdige, das göttlich Providentielle an den beiden Völkern, den Griechen und Römern, ist, daß ihr Geist die geistigen Nährstoffe producirt hat, welche für die nachkommenden Völker vom gesundesten und kräftigsten Nährgehalte sind. An ihren Wissenschaften, an ihrer Kunst, ihrer Literatur hat der Menschengeist seither zu seinem gedeihlichen Fortbestand und zur Erhaltung seiner natürlichen Reife und Kraft das kräftigste Protein gehabt. Es wird Keiner in keiner Wissenschaft nachhaltig Bedeutendes leisten, dessen Geist nicht an den Wissenschaften der Alten denken und forschen gelernt hat. Unsre Künste werden sich immer an der Kunst der Alten verjüngen und erheben müssen. Ihre Literatur bleibt die hohe Schule für Klarheit der Rede, Feinheit des Ausdrucks, Geschmack der Darstellung. Die Vernachlässigung der Alten wäre für uns der Anfang neuer Barbarei; und welcher Einsichtige und Tieferblickende fände in unsrer modernsten Cultur und

Civiliſation nicht ſchon beängſtigende Spuren davon? Vielleicht wären ſolche unheimliche Anzeichen noch nicht vorhanden, wenn unſre humaniſtiſch gebildete Jugend nicht ſobald wie möglich allen Verkehr mit dem Alterthum abbräche, wenn ſie in die Reiſe des Lebens noch einige Liebe und Neigung zur Literatur, Kunſt und Wiſſenſchaft der Alten mitnähme. Warum thut ſie das nicht? Weil ſie etwa in den Schuljahren ſich nicht gründlich genug damit abgegeben hat? Thäte Noth, wie einige rathen, den Humanismus auf unſern Schulen ſogar noch mehr zu ſteigern? So paradox es den Ohren unſrer Humaniſten auch klingen mag, es muß geſagt werden: wir haben bisher zu viel, d. h. zu einſeitig, zu ausſchließlich, zu viel des Humanismus gehabt, nicht nur quantitativ, ſondern vielmehr noch qualitativ zu viel. Es iſt der Humanismus bisher die für die Jugend qualitativ viel zu kräftige Fleiſchkoſt geweſen. Unſrer Jugend iſt das Protein des Alterthums bisher als hauptſächlichſte, tagtägliche, überreichliche Nahrung eingetränkt worden. Die für die Jugend ſo nöthigen Hydrate, der Zuckerſtoff und der Klebeſtoff, haben gefehlt. Darum hat ſich bei unſrer Jugend immer bisher Eckel und Ueberdruß am Humanismus ſchließlich eingeſtellt.

Vielleicht möchte man einwenden, dieß ſei doch nur für die vergangenen Jahrhunderte zutreffend, aber in der letzten Hälfte des unſrigen ſei der Humanismus doch nicht mehr die einzige Nahrung der Jugend geweſen. Es ſei ja Mathematik, Geſchichte, Geographie und Naturkunde hinzugekommen; dieſe und vor allen die Mathematik, hätten, wenn ſie auch nicht Zucker ſeien, doch jedenfalls ſich als Klebeſtoff für manche Schüler erwieſen. Allein dieſer Einwand iſt leicht zurückzuweiſen. Man ſage doch, ob eins dieſer Fächer auch nur im mindeſten geeignet iſt, die Hegemonie des Humanismus einzu-

schränken. Sie sind nur als Zusätze empfunden worden, die den alles beherrschenden Humanismus noch drückender machten. Die Mathematiker sind zwar da und dort gezeigt, ihr Fach den humanistischen gleichzustellen und ihm dieselbe Bedeutung zu vindiciren, die diese besitzen. Sie sind aber in ihre Schranken zurückgewiesen worden. Die Beigabe der übrigen Fächer hat nur die Bürde der Jugend vermehrt ohne ein Gegengewicht gegen den einseitigen Betrieb des Humanismus zu sein. Dieser blieb deßwegen doch das einzige permanente Hauptnahrungsmittel des jugendlichen Geistes. Die genannten übrigen Fächer (außer der Geschichte) haben auch wirklich nicht den nöthigen Nährgehalt, um dem Hauptnahrungsmittel an die Seite gestellt zu werden und um die diesem fehlenden Nährstoffe zu ergänzen. Die Uebersättigung hat sich durch die Beigabe jener Fächer nicht vermindert, sondern blieb bestehen. Es wäre darum nicht empfehlenswerth den Unterricht in diesen Nebenfächern noch zu steigern, ein positiver Gewinn käme nicht heraus.

Warum fühlt sich die Jugend von dem 8 bis 9 Jahre dauernden humanistischen Studium übersättigt? Wir sagen, der Humanismus enthält für die Jugend zu viel Protein und zu wenig Hydrate. Was soll das heißen? Wir meinen, der Inhalt dieser Studium ist dem jugendlichen Geist der Sache, dem Raum, der Zeit und den Umständen nach zu entlegen, als daß sie den jugendlichen Geist voll und ganz befriedigen könnten. Diese todte Welt, man mag sie künstlich noch so sehr galvanisiren, für die Jugend bleibt sie ein Leichnam, der zu ihrem wirklichen Leben fast keine Beziehungen hat. Die unsre Jugend umgebende, lebende Welt des elterlichen Hauses, der allgemeinen Denkweise, der öffentlichen Verhältnisse, die ganze Cultur und Civilisation in der unsre Kinder leben, sind so

gar anders, als Alles, was die Jungen in der Schule treiben müssen, daß die Jugend dieses beständigen Zurückgeschraubtwerdens in eine vergangene Welt schließlich überdrüssig wird. Alles, was die Jungen vom Leben sehen, hören, empfinden, miterleben, ist das Gegentheil von dem, was sie in der Schule denken, lesen, lernen und schreiben müssen, so daß sie dieß als unnatürlichen Zwang empfinden, der sie schließlich aneckelt. Dieß hat seinen Grund in einem psychisch-biologischen Gesetz. Jeder natürlichen Lebenstrieb, auch der Wissenstrieb geht auf die lebendige Welt; so gewiß als der Schmetterling, der aus der Raupe kriecht, für den Frühling und für die saftigen Blüthen geschaffen ist und nicht für den starren Winter, so gewiß liegt es in der Natur des erwachenden Geistes, daß er nur in lebendigem Verkehr mit lebendigem Geist sich entwickeln kann. Daher empfindet es die Jugend in tiefster Seele zuerst unbewußt aber immer bewußter als Unnatur, daß sie immer mit entlegenen, todten Personen, Sachen und Zuständen sich abgeben muß, bei denen sie nur schwer irgend einen Bezug zur lebendigen Gegenwart und zu ihrem eigenen Leben entdecken kann. Diese geistige Absperrung vom Lebendigen, Wirklichen, Gegenwärtigen erzeugt auch bei schmiegsamen Naturen schließlich unbezwingbaren Ueberdruß, denn die Jugend ahnt es unbewußt, daß die Erfassung des wirklichen Lebens doch eigentlich der natürliche Endzweck der jugendlichen Geistesentwicklung sein sollte. Die Kräfte der Jugend entfalten sich allmälig mit der Bestimmung sich dem umgebenden Leben und der umgebenden Welt anzupassen. Nun aber wird die Jugend genöthigt, ihre eben erwachenden Geisteskräfte immer nur einer längst entschwundenen, todten Welt anzupassen, welche, so edel und erhaben die Formen des Leichnams sind, der nach Lebendigem dürstenden Jugend doch nie die lebendige Wirklichkeit

ersetzen können. Die Jugend vermag die großen, in dieser todten Welt verborgenen Geistesschätze noch nicht ihrem zarten Geistesorganismus zu assimiliren; um sich dem Geist des Alterthums adaptiren zu können, bedarf es eigentlich eines schon gereiften Geistes. Trotzdem sieht sich die Jugend gezwungen, Jahr aus Jahr ein sich mit dem Alterthum zu beschäftigen und diese Nahrung in sich aufzunehmen, darum aber eben weist der jugendliche Geist schon seit drei Jahrhunderten diese ihm permanent gebotene, künstliche Geistesnahrung zuletzt immer wieder mit demselben Ueberdruß zurück. Es liegt eben ein gutes Stück Unnatur in diesem einseitigen Betrieb des Humanismus. Wer giebt aber denn eigentlich den Pädagogen und den Regierungen das Recht, so widernatürlich an der Jugend zu handeln? Heißt das nicht eigentlich den erwachenden Geist mißhandeln? Das eben erstehende Geistesleben verlangt seiner lebendigen Natur gemäß lebendige Nahrung, nun flößen ihm unsre Pädagogen permanent viele Jahre lang fast nur alte, todte, künstlich belebte Stoffe ein! Der nothwendig erfolgende Ueberdruß ist der deutlichste Beweis für die Widernatur dieses Unterrichtssystems, denn Ueberfütterung des Geistes rächt sich gewiß und mit derselben Consequenz, wie leibliche Ueberfütterung. Daher also natürlicher Weise die unbändige Begierde unsrer Jugend, sobald sie die Schule hinter sich hat, sich ins wirkliche Leben zu werfen, die lebendige Welt sich zu assimiliren und zu genießen! Die Physiologie des Geistes erklärt dieses oft beklagte Gebahren unsrer Jugend vollständig. Es hat seine natürlichen Ursachen und darum seine erklärlichen Gründe. Die Humanisten haben allezeit die lebendige Natur des Menschengeistes verkannt, sonst wären sie nicht so hartnäckig dabei verblieben, das Studium einer todten Welt zur einzigen und ausschließlichen Geistesnahrung der lebendigen Jugend zu machen.

Was von der modernen Zeit der Humanismus sich nothgedrungen hat müssen aufoctroieren lassen, ist seiner Natur nach nicht viel besser. Die Mathematik ist zu abstrakt und gleichfalls unlebendig, und die Naturlehre hat auch wieder nur das Ungeistige zum Object. Der jugendliche Geist muß aus dem Quell des lebendigen Geistes genährt werden; das ist seine Milch und sein Brot, die er nicht missen kann, und welche die bloße Fleischkost trotz, ja wegen ihres für den unreifen Geist überreichen Nährgehaltes nicht ersetzt.

Es wäre Mißverständniß aus dem Gesagten den Schluß zu ziehen, daß der humanistische Unterricht zu beseitigen oder hinter einen andern zurückzustellen sei, dieß ist so wenig die rechte Consequenz, als zu sagen, weil dem junge Kinde bloße Fleischkost schädlich sei, und weil es auch nothwendig Milch und andre Speise bedarf, so sei für Kinder alle Fleischkost zu beseitigen. Keineswegs. So gewiß als zu kräftigem Wachsthum auf die Dauer auch für den jugendlichen Körper Milch und Brot nicht ausreichen, sondern als andre Hauptspeise Fleisch hinzukommen muß, wie also beide Nahrungsweisen gleich nothwendig sind, so auch auf geistigem Gebiet. Beide in richtiger Proportion ergeben die gesundeste Entwicklung, das kräftigste Wachsthum. Die gesundeste und harmonischste Geistesbildung wird erzielt, wo zwei Unterrichtsmittel gleichberechtigt uud proportionirt, als hauptsächliche Geistesnahrung in Anwendung kommen.

Wenn es richtig ist, daß der lebendige Geist der Jugend von Natur dazu bestimmt ist, in erster Linie sich an lebendigem, nicht an todtem Geist zu entfalten und sich dem gegenwärtigen, wirklichen Lebensgeist anzupassen, so muß als erstes Hauptmittel der Geistesentwicklung, d. h. als erstes Unterrichtsmittel etwas Lebendiges und Geistiges gewählt werden. Dieß ist

allein die lebendige Sprache, nicht die todte. Die lebende Sprache, das lebendige Wort ist das natürliche Hauptmittel, den menschlichen Geist zu wecken, zu beleben, zu bilden. Die naturgemäße Milch des Geistes ist die heimathliche Muttersprache, der lebendige Ausdruck des die Jugend umgebenden Volksgeistes in seinem gegenwärtigen lebendigen Bestand. Dieses Hauptnahrungsmittel kann der jugendliche Geist nie entbehren. Die deutsche Sprache ist also nicht bloß der erste, elementare Unterrichtsgegenstand, sondern des Zuckergehaltes dieses Nährstoffes kann die Jugend auch später nicht entbehren, wenn andre geistige Nährstoffe hinzutreten. Für eine einfache Geistesbildung reicht sogar dieses Unterrichtsmittel aus. Daher ist mit Recht die allgemeine Volksbildung in der deutschen Schule gegeben. Aber für die Jugend der leitenden und führenden Stände reicht der deutsche Sprachunterricht allein nicht aus. Diese Jugend muß für ein durch reiche Cultur und aufs höchste entwickelte Civilisation complicirtes Leben vorgebildet werden. Der jugendliche Geist soll lernen, sich diesem großen, reichen Leben anzupassen, um später dieses Leben geistig und materiell beherrschen und weiterleiten zu können. Unsre ganze Cultur ist aber nicht das Product des deutschen Volkes, überhaupt nicht bloß eines einzigen Volkes, sondern das gemeinsame Product aller westeuropäischen Völker. Nicht bloß der deutsche Geist, sondern zuerst ganz vorzüglich der italienische und dann der französische und englische Geist haben die geistigen und materiellen Güter produzirt, die wir als moderne Bildung und Cultur besitzen. Kein Volk Westeuropas lebt auch nur für sich. Es bilden sich in ungeahnter Raschheit eine ungeheuer ausgedehnte Weltindustrie, ein überall hindringender Welthandel, eine umfassende Weltliteratur, eine gemeinsame Weltbildung. An der Mehrung des positiven Wissens, an der Entwicklung aller Wissenschaften und Künste

arbeitet nicht ein Volk allein; dieß ist die gemeinsame Arbeit aller civilisirter Völker geworden. Alle Völker werden durcheinander gewürfelt nicht bloß durch massenhafte Aus- und Einwanderung, sondern weil zeitweilig die Geschäfte, die materiellen und die geistigen, unendlich viele Einzelne aus allen Völkern und Ländern nach allen Ländern und zu allen Völkern des Erdkreises führen. Sind London, Paris, New-York, Alexandria, Bombay Städte, wo alle Sprachen der Welt gesprochen werden und alle Nationen zusammenkommen, alle Culturgüter ausgetauscht werden, so wird, wenn die deutsche Nation die in den letzten Jahrzehnten erreichte Stufe der Macht, des Einflusses, des Reichthums, der Bildung erhält und vermehrt, nicht ausbleiben, daß auch Berlin einen solchen Knotenpunkt des Weltlebens und der Weltcultur bilden wird, und daß die Deutschen nicht mehr bloß als Kellner und Handwerksbursche in der ganzen Welt zu finden sind, sondern daß sie wie die Engländer und Franzosen als gleichmächtige und gleichgeschickte Vertreter und Beherrscher der Weltcultur in alle Weltverhältnisse eingreifen.

Aber auch von der weiten und großen, in der Gegenwart sich anbahnenden Zukunft des deutschen Volkes abgesehen, wenn wir uns bloß an die Erfordernisse des gegenwärtigen Deutschlands und der gegenwärtigen deutschen Culturverhältnisse halten, an welche der jugendliche Geist sich soll anpassen lernen, so wird deutlich, daß als lebendiges Bildungsmittel des Geistes zur lebendigen Muttersprache auch die vorzüglichsten lebendigen Nachbarsprachen kommen müssen. Das sind die hauptsächlichsten, passendsten und nothwendigsten Bildungsmittel des jugendlichsten Geistes, die passendsten, weil der lebendige Geist der Jugend Lebendes als Nährmittel verlangt, die nothwendigsten, weil unsre Cultur ein Produkt hauptsächlich unsrer Nachbarvölker und von ihnen zu uns gekommen ist.

Aus psychologischen wie aus äußern sachlichen Gründen ist also zu fordern, daß die lebenden Sprachen Deutsch, Französisch und Englisch den einen hauptsächlichen Unterrichtsgegenstand der Jugend, die eine hauptsächliche Nahrung des jungen Geistes naturgemäß bilden müssen. Die modernen Sprachen sind das lebendige Spiegelbild des modernen Geistes, der die moderne Cultur geschaffen hat. Dieser Unterricht, wenn er so methodisch und so energisch ertheilt wird, wie bisher nur der humanistische ertheilt wurde, besitzt außerordentlich wirksame Kräfte den jugendlichen Geist zu wecken und zu bilden. Recht ertheilt hält er den Geist rege und die Jugend wird seiner nicht überdrüssig, denn sie spürt es, daß sie damit den lebendigen Mitmenschen, der wirklichen Mitwelt, deren Produkte und Güter sie umgeben, näher kommt, und daß ihr da nicht eine todte, sondern eine lebendige Welt entgegentritt.

Aber freilich der Unterricht in den modernen Sprachen allein genügt nicht. Das ergäbe doch nur eine oberflächliche Kaufmannsbildung. Die Stände, welche leitend und führend, regierend und selbst erziehend und bildend unter ihrem Volk wirken sollen, bedürfen einer gründlichen, in die Tiefe der Dinge eindringenden Bildung. Sie müssen das historische Geworbensein dessen, was in der Gegenwart wirklich ist, erkannt haben, sie müssen die Dinge principiell erfassen können; ihr Urtheil über die Gegenwart muß durch das Verständniß der Vergangenheit erleuchtet, geklärt, berichtigt, erweitert werden. Das wirken nur die humanistischen Studien. Der Humanismus soll darum den andern Hauptnahrungsstoff des jugendlichen Geistes bilden, er ist unumgänglich nothwendig für jede wohlfundirte Bildung, unentbehrlich für die, welche nicht nach Willkür, sondern nach Grundsätzen die Gegenwart aus

der Vergangenheit in die Zukunft führen sollen; unersetzlich für die, welche nicht ephemere Zwecke, sondern dauernde Ziele erstreben. Denn was ideales Ziel der Menschheit sei, kann nur aus ihrer realen Vergangenheit erschlossen werden. Wie die Vergangenheit die Gegenwart erzeugt, so bestimmt sie auch die Zukunft. Die humanistischen Studien haben deßwegen einen unschätzbaren Werth für die Bildung der Jugend. Wenn der Geist derselben durch die modernen Sprachen sich dem Geist der Gegenwart anpaßt, so machen die humanistischen Studien, daß er nicht von der Gegenwart hingerissen, nicht von ihrem Vielerlei überwältigt und ziellos umhergetrieben wird. Sie sind der Anker, der das Schifflein festhält, der Compaß, der orientirt. Psychologisch sind sie die schwerer assimilirbare Geistesnahrung, eben wegen ihres tieferen Gehalts, aber auch zugleich weil es eine erstorbene, todte Welt ist, die nur mittelbar Leben und Bezug zur Wirklichkeit gewinnt. Darum — es sei nochmals gesagt — verlangt der jugendliche Geist doppelte Nahrung: die modernen, lebenden Sprachen und die humanistischen Studien. Beides muß in porportionalem Verhältniß stehen, damit keine Ueberfütterung und kein Ueberdruß entstehen kann. Der Geist, der die Hälfte seiner Lust und Kraft auf moderne Sprachen verwendet, wird mit Lust und Liebe die andre Hälfte den klassischen Studien zuwenden ohne sie leidig zu werden. Denn der Ueberdruß kommt nur von der Ueberfütterung, wenn sie permanent einzige Geistesnahrung sind.

Man mache doch nur einmal die Probe, ob die richtig bemessene zweifache Nahrungsweise nicht besser anschlägt und die Verdauungskraft des Geistes weniger überreizt, als die einfache und constant gleiche. Allerdings wird die richtige Stoffvertheilung dann mit sich bringen, daß man vielleicht in der Schulzeit nicht so viele alte Schriftsteller wird lesen und keine

eleganten, lateinischen Stilproben wird liefern können, aber die Jugend wird dann auch nicht mehr meinen die Klassiker seien nur Schulbücher, die man nach Absolvierung der Schule wegwirft. Der Geschmack daran und der Appetit darnach wird noch rege bleiben, und sie wird freiwillig später das mit Lust lesen, was sie sonst in der Schule nur zwangsweise und mit Ueberdruß durchgepeitscht hätte. Es ist so wichtig, dem jammervollen Ueberdruß unsrer Abiturienten an allen humanistischen Studien endlich einmal ein Ende zu machen, daß ein physiophychologisch begründeter Vorschlag zur Abhilfe doch wohl eines Versuchs werth wäre.

Aber auch noch ein besondrer Grund nöthigt, die modernen Sprachen als gleichberechtigten Unterrichtsstoff den alten Sprachen an die Seite zu setzen. Nämlich die Pflege der modernen Wissenschaften verlangt gebieterisch die Kenntniß moderner Sprachen. Schon Leibniz hat es deutlich ausgesprochen und an Kants Geistesentwicklung haben wir es ad oculos demonstrirt erhalten, welch eine wesentliche und schwere Lücke es in unsrem Unterrichtssystem ist, daß auf unsern Gymnasien die modernen Sprachen so arg zu kurz kommen.

Die Wissenschaften sind schon längst nicht mehr lateinisch, aber sie sind auch nicht deutsch, sondern sie sind französisch-englisch-deutsch. Keine Wissenschaft kann betrieben oder ihr Betrieb wissenschaftlich erlernt werden ohne Kenntniß der drei Sprachen. Das nöthigt nicht bloß die englischen, sondern auch die französischen Gelehrten trotz ihrem Widerwillen gegen unsre Sprache deutsch zu lernen; aber es ist auch keinem unsrer Gelehrten oder denen, die es werden wollen, erspart, jene Sprachen gründlich zu verstehen. Alle Wissenschaften sind so international geworden, daß manche englische und französische Zeitschriften regelmäßig eine Inhaltsangabe der entsprechenden deutschen

Zeitschriften geben, wie dasselbe von den deutschen zuerst geschehen ist, weil sie auf der Höhe bleiben wollen. Alle wissenschaftlichen Zeitschriften zeigen wechselseitig die erscheinenden neuen Werke der andern Nationen an. Man kann nicht einmal sagen, daß Ein Volk in den Wissenschaften den Ton angiebt oder die Hegemonie führt, sondern auf allen Gebieten erscheinen in allen Ländern gleich wichtige wissenschaftliche Werke, werden gleichmäßig neue wissenschaftliche Entdeckungen und Fortschritte gemacht. Es stellt sich die Nothwendigkeit heraus, daß die Gelehrten aller drei Länder stets auf dem Laufenden über ihre wechselseitigen Arbeiten sein müssen. Ein Mittel dazu und zugleich ein Frucht davon sind die wissenschaftlichen internationalen Congresse. Es ist unleidlicher wissenschaftlicher Chauvinismus, wenn deutsche Schulmänner behaupten, die Deutschen hätten sich eben durch ihren humanistischen Unterricht an die Spitze der Wissenschaften geschwungen. Dieß ist einfach und positiv unrichtig. Wir Deutschen sind allerdings Dank unsrer einseitigen lateinischen Schulung zweihundert Jahre lang die Zurückgebliebenen gewesen und so viel später als Franzosen und Engländer in die modern-wissenschaftliche Entwicklung eingetreten und haben erst seit Kant mit Mühe und Noth allmälig die wissenschaftliche Höhe auf allen Gebieten erreicht und sind endlich jenen Völkern völlig ebenbürtig geworden; aber mehr nicht, denn kein Volk kann an der Spitze stehen, wo, wie jetzt thatsächlich der Fall ist, alle einen gemeinschaftlichen Kreis des Forschens bilden, wo sie Tag für Tag ihre wissenschaftlichen Resultate austauschen und Tag für Tag von einander lernen. Da ist es freilich ein Hemmschuh für unsere Studierenden, daß auf unsern Gymnasien so wenig moderne Sprachen getrieben werden. Ja freilich muß der Abiturient jetzt noch sofort seine Klassiker in die Ecke

werfen, weil er nun zuerst und nothwendig ordentlich Französisch und Englisch nachlernen muß, denn wenn er es nicht gleich am Anfang seiner Studien thut, wird er mitten in seinen Studien sich dieses Mangels bewußt und hat dann doppelte Mühe das Versäumte einzuholen, denn seine academischen Lehrer verweisen bald auf ein epochemachendes englisches, bald auf ein bedeutendes französisches Buch. Unsre Gymnasiasten sollten die Schule verlassen, indem sie ebenso leicht und correct französisch und englisch lesen und schreiben können, wie sie latein lesen und schreiben können. Dieß ist unbedingtes Erforderniß der modernen Wissenschaft. Dieß muß erreicht werden. Dieß wird mit jedem Jahr dringender. Es ist daher die Forderung geltend zu machen, daß Französisch und Englisch nicht wie bisher als Nebenfächer und gar nur facultativ an unsern Gymnasien gelehrt werden, sondern als mit Latein und Griechisch gleichberechtigte Hauptfächer, in welchen grammatisch und stilistisch jedenfalls ebensoweit zu kommen ist, wie in diesen.

Diese Forderung stellen wir im Namen der modernen Wissenschaften, deren Studium sich zu widmen der Abiturient voll und ganz durch sein Gymnasium vorbereitet sein soll. Für Wissenschaften, von denen das Alterthum noch keine Ahnung hatte, die erst in moderner Zeit entstanden sind und in modernen Sprachen gepflegt werden, die also durchaus Kenntniß der modernen Sprachen erfordern, genügt die bisherige Unterrichtsweise unsrer Gymnasien schlechterdings nicht mehr. Die Gymnasien müssen daher nicht trotzdem sie hauptsächlich auf die wissenschaftlichen Studien vorbereiten sollen, sondern gerade deßwegen, weil sie dieß sollen, einen tüchtigen und vollen Unterricht in den modernen Sprachen gewähren, wenn sie der Höhe unserer wissenschaftlichen Zustände entsprechen wollen.

Diese Forderung ist zu stellen, auch wenn man von allen weitern, aus modernen Sprachkenntnissen entspringenden praktischen Vortheilen für das Fortkommen unsrer Jugend absieht. So ist es doch nicht unbedenklich, daß unsre Gymnasiasten nicht direct etwa in das Seminar für asiatische und afrikanische Sprachen einzutreten befähigt sind. Ein gleichaltriger moderner Commis ist besser dazu geeignet als der beste Gymnasiast. Denn weder Chinesisch noch Bulgärarabisch noch Suaheli können dem von irgend welchem Nutzen sein, der nicht zuvor des Englischen und Französischen vollkommen mächtig geworden ist. Aber dieß ist Nebensache, und wenn unsre Gymnasien auch dafür die nöthige Zurüstung böten, wäre es doch nur als ein günstiger Nebenerfolg anzusehen. Die Hauptsache bleibt, daß die Jugend für die modernen Wissenschaften durch die modernen Sprachen genügend vorgebildet sei.

Wenn nun aber die modernen Sprachen mit den alten gleichberechtigt sein sollen, so liegt darin keineswegs, wie man wohl zunächst anzunehmen geneigt sein möchte, daß den modernen Sprachen genau so viel Zeit zu widmen sei, wie den alten. Dieß ist keineswegs die Meinung. Sie können Hauptunterrichtsfächer sein und doch nur ein Drittel oder die Hälfte der Zeit in Anspruch nehmen, die für die Alten nöthig ist. Nicht der Zeitaufwand bestimmt den Rang der Unterrichtsfächer, sondern die Bedeutung, die ihnen beigelegt wird. Diese aber prägt sich aus in der Art, wie der Unterricht betrieben wird. Ein Hauptfach muß jedenfalls gründlich und methodisch im Hinblick auf ein festbestimmtes Unterrichtsziel betrieben werden von gründlich und methodisch gebildeten Lehrern. Wenn daher die Forderung gestellt wird, daß unsre Gymnasien die neuern Sprachen nothwendig als eine Hauptnahrung des jugendlichen Geistes auf ihr Programm setzen, so ist damit

gefordert, daß diese Fächer für obligatorisch erklärt und für dieselben tüchtig geschulte Lehrer angestellt, daß methodisch eingerichtete Lehrbücher ausgearbeitet und eingeführt werden und der Unterricht mit demselben Fleiß und Eifer betrieben werde, wie der altsprachliche. Dieß Alles fehlt fast noch durchaus. Um den modernsprachlichen Unterricht zu heben, wäre von großem Vortheil, wenn die humanistischen Lehrer im Stande wären, auch die modernen Sprachen zu lehren. Ja es wäre für das geistige Leben und Gebahren dieser Lehrer selbst förderlich, wenn Einer etwa neben Latein auch Französisch oder neben dem Griechisch auch Englisch lehren könnte. Man beklagt so oft den engen Gesichtskreis, die Pedanterie, die Ungelenkheit mancher humanistischer Lehrer; das würde anders, wenn sie auch modernsprachliche Gewandtheit besäßen. Der modernsprachliche Unterricht würde aber ganz außerordentlich gewinnen, denn die Schüler würden dann mit demselben Eifer und derselben Energie diese Fächer treiben, wie sie Latein und Griechisch treiben, wenn nicht einflußlose und gar oft pädagogisch ungenügend geschulte Nebenlehrer, sondern gewiegte Schulmänner diesen Unterricht ertheilten. Die Regierungen würden durch ausreichende Stipendien es bald erreichen, daß künftige Gymnasiallehrer in Frankreich oder noch besser auf den französischen Schweizeruniversitäten und in England sich die nöthige Fertigkeit zu solchem Unterricht aneigneten. Bei 5—3 stündigem Unterricht in fünfjährigem Kurs würde für das Französische, und bei 3—2 stündigem Unterricht in dreijährigem Kurs für das Englische wäre das Lehrziel erreichbar, französische und englische Schriftsteller geläufig lesen und leichtere deutsche Stücke grammatikalisch correct übersetzen zu können. Die nöthige Zeit ließe sich nicht bloß dadurch gewinnen, daß das Latein in den höhern Klassen von 8 auf 6 Stunden in der

Woche herabgesetzt würde, indem die unfruchtbaren lateinischen Stilübungen, die nur bei reinhumanistischem Bildungsziel Sinn und Zweck haben, wegfielen, sondern auch durch Einschränkung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts auf das für das Bildungsziel des Gymnasiums wirklich nothwendige Maß. Hat man nur erst einmal die Nothwendigkeit eingesehen, den modernsprachlichen Unterricht dem altsprachlichen ebenbürtig zu machen, dann wird die proportionale Vertheilung schon möglich werden, denn wo ein Wille, da ein Weg.

Die Hauptsache ist die, daß endlich die Erkenntniß sich Bahn bricht und durchdringt, daß unser deutsches Volk auf der Culturstufe, die es politisch, social und wissenschaftlich in neuester Zeit einnimmt, auch ein neues, höheres, umfassenderes Bildungsideal bedarf, als das aus dem vorigen Jahrhundert überkommene einseitig humanistische, das zur Noth noch für die Volks- und Culturzustände zu Zeiten des seligen Bundestages ausreichte, das aber seit dem gewaltigen Umschwung und Aufschwung der Jahre 1866 und 1870 dem deutschen Volk in keiner Weise mehr genügt.

Das bestimmte Bewußtsein und deutliche Gefühl, daß eine tiefgehende Erneuerung unsres höhern Unterrichtswesens an der Zeit und eine unumgängliche Nothwendigkeit sei, ist es was die neuesten Bewegungen auf diesem Gebiet hervorrief. Den Neuhumanisten freilich kam dieser Ruf nach Verbesserung ihres Gymnasiums, nach Aenderung ihres Unterrichts nur in so fern unerwartet, als er von einer Seite kam, von der sie es nicht vermuthet hatten. Es war ja der größte Triumph gewesen, den die humanistische Schule in all den Jahrhunderten ihres Bestandes gefeiert hatte, als es dazu gekommen war, daß der einstige Erbe der deutschen Kaiserkrone auf ihren Schul-

bänken in ihrem Sinn und Geist nach ihrer Methode für ihre Ideale erzogen und unterrichtet wurde. Dieß schien nicht bloß den Sieg des Humanismus auf dem Gebiet des Unterrichtswesens zu bedeuten, sondern auch auf unabsehbare Zeit hinaus zu garantiren. Die Neuhumanisten konnten stolz darauf sein, ihr Werk so anerkannt zu sehen, daß man sogar für einen künftigen Kaiser keinen geeigneteren Unterricht kannte, als den humanistischen des Gymnasiums. Die Vorzüglichkeit und Vollkommenheit dieser Unterrichtsanstalten schien damit im höchsten Maße anerkannt und bewiesen. Und wer wollte sagen, daß der Neuhumanismus solchen Sieges unwürdig gewesen, solchen Triumph nicht verdient hätte, für all die ernste und ausdauernde Arbeit und Mühe, die er sich gegeben hat, das deutsche Gymnasium zu einer Musteranstalt humanistischer Kenntnisse, humanistischer Bildung, humanistischen Geistes in Europa zu machen? Gewiß, unter allen in Deutschland vorhandenen Unterrichtsanstalten ist das Gymnasium die bestorganisirte, vom edelsten Geist beseelte, die höchsten Leistungen erstrebende, und was die größte Anerkennung verdient, sie ist die Anstalt, welche sozusagen durch ihre eigne innere Kraft aus sich selbst heraus das geworden ist, was sie ist. Also jener Sieg war wohl verdient, der Triumph dem Gymnasium wohl zu gönnen. Aber um so unvermutheter kam den Gymnasiarchen, daß nun gerade von Oben her der Angriff auf den jetzigen Betrieb des Unterrichts erfolgte.

Die humanistischen Schulmänner sind über die Ausstellungen, die von höchster Stelle gemacht wurden, darum so sehr erschrocken, weil sie fühlten, der humanistischen Alleinherrschaft drohe Gefahr, wenn an der ausreichenden Vollkommenheit ihres Gymnasiums auch nur im mindesten gezweifelt werde, und wenn man Veränderungen anbringen wolle, welche das feste

Gefüge ihres Baues lockern könnten. In der That machten die Reden mancher Schulmänner auf der Conferenz zu Berlin den Eindruck, als ob mit dem Wegfallen des lateinischen Aufsatzes ihrem Thurm die Spitze, ihrer Krone der beste Edelstein ausgebrochen würde, und als wäre es das größte Unglück, wenn ihr Gymnasium nun keine stilgerechten Lateiner, keine waschächten Humanisten mehr werde producieren können. Es ist die unwillkürliche geheime Angst, ihr rein humanistisches Bildungsideal sei gefährdet; die Zeit könne am Ende über dasselbe wegschreiten. Das Bildungsideal der eignen Jugend läßt sich ein hochsinniger Mann, so wenig wie irgend ein andres seiner Ideale, gerne rauben oder zerstören. Aber unsre Zeit, unsre Cultur, unsre Wissenschaften mit allen ihren Anforderungen und Bedürfnissen werden es je länger um so mehr mit zweifelloser Klarheit und mit zwingender Nothwendigkeit ans Licht bringen, daß wir eines höheren, vollkommeneren Bildungsideales bedürfen, als es das gegenwärtige, noch einseitig humanistische ist. Der reine Humanismus bildete sich seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts aus; er setzte, wenigstens wo er consequent gedacht wurde, den antiken Menschen zum Ideal der Jugend. Aber die Gegenwart verspürt es, daß die Zeit auch dieses Ideals im Schwinden begriffen ist vor den Mächten des wirklichen Lebens, wie vorher das Ideal des galant homme und noch früher die sapiens et eloquens pietas, nachdem sie ihre Blüthezeiten gehabt hatten, entschwunden sind. Es bahnt ein Neues sich an. Der erste Stoß, der den Stein ins Rollen bringt, ist erfolgt. Ob auf die erste Schulconferenz eine zweite folgen wird oder nicht, mag ganz dahingestellt bleiben. Der Nutzen einer solchen mag überhaupt bezweifelt werden. Aber das Eine dürfte doch gewiß sein, daß eine derartige Conferenz eine etwas andere Zusammensetzung würde

haben müssen, denn sie würde eine etwas andre Aufgabe haben. Die Dezemberconferenz des Jahres 1890 bestund zu mehr als einem Drittel aus praktischen Schulmännern. Offenbar war mit Recht die Meinung, daß die Vertreter des Schulbetriebs auch die geeignetsten Männer seien, die Neuerungen zu verwirklichen. Aber diese, ihrer Sache sicheren, zielbewußten, die Dinge principiell erfassenden Männer erkannten sofort, daß es sich hier um ein Princip handle, um das Princip ihrer Schule, darum wehrten sie sich energisch und opferten nur mit schwerem Herzen, was die Nothwendigkeit ihnen auferlegte, den lateinischen Aufsatz, indem sie um so fester sich daran klammerten, daß doch die lateinischen Stilübungen gerettet seien. Hoffentlich ist nun aber nicht zu fürchten, daß wieder wie vor dreihundert Jahren das exercitium latinum und der stilus ciceronianus ihr Unwesen in unsern Schulen treiben werden! Man wird einsehen, daß ohne den lateinischen Aufsatz das exercitium stili doch in der Luft schwebt und keinen rechten Zweck mehr hat.

Den Forderungen, welche wegen größerer Berücksichtigung der modernen Geschichte gemacht wurden, wurde zwar bereitwilliger nachgegeben, aber gerade das Prinzipielle, das darin liegt, nicht berührt. Gerade in dieser Forderung liegt nämlich der Vorwurf, daß unsern Gymnasien die Rücksicht auf unsre lebende moderne Zeit, die Vorbildung für das Leben der Gegenwart fehle. Diese Forderung war der positive Ausdruck für das Urtheil, daß unsre Gymnasien eine unzureichende, weil einseitige, fast nur auf die Vergangenheit bezügliche Bildung gewähren. Das ist ja in der That der schwerwiegende Vorwurf, der unsrem Gymnasium nicht erspart werden kann. Darin liegt das Principielle jener Forderung. Diesem Uebelstand muß abgeholfen werden. Ob ihm aber dadurch schon abgeholfen wird, daß man die modernste „Geschichte" etwas ein-

gehender behandelt, ist nicht wohl zu erwarten, weil das Leben selbst noch gewichtigere Forderung in dieser Hinsicht stellt. Also die Forderung, daß die moderne Zeit, das Leben der Gegenwart, besser berücksichtigt werden, und das Gymnasium dafür eine geeignetere Vorbildung bieten soll, das ist recht eigentlich der Keil, der in das nur das Alterthum dem jugendlichen Geist zum Ideal setzende Gymnasium getrieben worden ist.

Auf einer andern Conferenz müßte dieß die Hauptfrage sein, weil dieß der eigentlich springende Punkt ist. Es würde sich um die Frage handeln: was fordern unsre Zeit und unsre Cultur für ein Bildungsziel unsrer Unterrichtsanstalten und in letzter Linie für ein Bildungsideal, dem unsre Gymnasien nachstreben sollen? Wer ist aber zur Antwort auf diese Frage berechtigt? Etwa nur oder vorzüglich die Schulmänner? Sie sind wohl die Herren in der Schule, aber nicht Herren über die Schule, nicht die Herren der nationalen Bildung, denen Befugniß und Gewalt zukäme, das Maß und das Ziel der Bildung, welche die Jugend der Nation und damit die Nation selbst in der Schule erhalten soll, zu bestimmen. Die Schulmänner sind die Mandatare der Nation, welche das in der Schule ausführen sollen, was die Nation für die Bildung ihrer Jugend und für die Zukunft ihrer selbst am förderlichsten hält. Ist nun das Gymnasium die Schule für die Bildung der leitenden Stände, dann sind eben diese es, welchen das Bildungsziel nach Inhalt und Umfang zu bestimmen zukommt. Die Schulmänner bilden einen Theil dieser leitenden Stände, selbstverständlich also, daß sie in proportionaler Zahl mit den übrigen leitenden Ständen an dieser Aufgabe sich zu betheiligen haben. Aber es ist durchaus kein Grund vorhanden, warum sie in größerer Zahl als die andern leitenden Stände zu dieser Aufgabe berufen wären, sind doch unter letztern solche, deren

Lebensinteresse im höchsten Maße an der Schule betheiligt ist. Alle leitenden Stände, die des allgemein socialen Lebens, wie Adel und Großindustrie, und die des staatlichen, wissenschaftlichen, künstlerischen und kirchlichen Lebens haben ein besonderes, hohes Interesse an der Bildung der Nation; sie sind alle berechtigt, dabei mitzureden, wenn es sich um das Ideal des Unterrichts und der Bildung der Jugend handelt. Es ist also ein allgemeines, öffentliches Interesse, um das es sich handelt, nicht das Interesse eines einzelnen Standes oder Berufes oder einer Partei oder einer Fachgenossenschaft. Darum wird auch keine Versammlung Einzelner dieser Aufgabe gewachsen sein.

V.

Das Bildungsideal des Positivismus und der Socialdemokratie.

Die materialistische Denkweise dieser Parteien. — Das Lebensideal des Positivismus. — Sein Bildungsideal. — Kritik des positivistischen Lebensideals. — Die rein mathematisch-naturwissenschaftliche Unterrichtsweise. — Realismus und Humanismus. — Unfähigkeit des Humanismus zur Ueberwindung der positivistischen Denkweise. — Das christliche Bildungsideal. — Schluß.

Und doch ist es hohe Zeit, daß unsre Gegenwart daran denke, richtige Grundlagen für die Bildung des zukünftigen Geschlechtes zu legen; schon arbeitet ja eine große, immer weiter um sich greifende Partei, welche die Zukunft für sich in Anspruch nimmt, daran, unserm Volk ein Ideal des Lebens und demnach auch der Bildung vorzuhalten, dessen verderbliche Natur noch von den Wenigsten klar durchschaut wird. Die Socialdemokratie, wie sie das gesammte Leben der Menschheit umzugestalten beabsichtigt, stellt auch für das Streben der

Menſchen und demnach auch für ihre Erziehung und Bildung ganz eigenthümliche Ziele auf, die um ſo gefährlicher ſind, weil ſie ſich nicht ohne gewiſſe Berechtigung und nicht ohne einiges Geſchick als ſtrickte Conſequenzen der modernen Weltanſchauung und der neueſten Evolutionsphiloſophie darſtellen und gelten wollen. Unſre Darlegung der Bildungsideale der Deutſchen wäre unvollſtändig, wenn nicht auch das Bildungsideal, auf welches eine gewiſſe philoſophiſche Richtung und mit ihr die Socialdemokratie losſteuern, in die Reihe aufgenommen würde. Dieſe Denkweiſe läuft auf einen plumpen Materialismus hinaus und beruht auf einer Weltanſchauung, die alle geiſtigen Kräfte und Mächte als bloße Begleiterſcheinungen materieller Vorgänge aus dem Reich des Wirklichen eliminirt. Wie ſie nur materielle, mechaniſche Kräfte kennt, ſo iſt ihr auch der Menſch nichts anderes als eine kunſtvolle, materielle Maſchine mit materiellen Kräften der Bewegung zu materiellen Zwecken des Lebens, ein Produkt des kosmiſchen Entwicklungsprozeſſes und deſſen Geſetzen unterworfen. Das menſchliche Leben und ſein Handeln hat demnach einen dreifachen Zweck: die Selbſterhaltung, die Fortpflanzung und der vollkommene Geſellſchaftszuſtand aller Menſchen. Alle Handlungen, welche zur Erreichung dieſer drei Zwecke dienen, ſind gut. Je zuſammenhängender und zweckentſprechender nun die Bewegungen, d. h. das Handeln des Menſchen in dieſer Hinſicht ſind, um ſo beſſer und ſittlicher iſt er. Zweckentſprechend ſind aber die auf dieſe drei Ziele gerichteten Handlungen, wenn ſie nach den phyſikaliſchen und biologiſchen, pſychologiſchen und ſociologiſchen Naturgeſetzen ſich richten. Durch das, nach den Geſetzen geordnete, gemeinſame Wirken Aller zur Erreichung der drei höchſten ſittlichen Zwecke wird die Glückſeligkeit und Wohlfahrt Aller und der Einzelnen gefördert und ein reicher Ueberſchuß an Genuß und

Freude für alle und jeden Einzelnen erzielt, wodurch ihr Leben seinen Werth erhält und ihnen die Leiden erspart werden, die aus der Unvollkommenheit des Lebens und seiner Zustände entspringen. Das vollkommene Leben nun, das durch diese Naturmoral erzeugt werden soll, ist das industrielle. Die möglichst entwickelte und aufs höchste gestiegene Industrie ist das letzte Ziel der Menschenentwicklung. Die Cultur, welche dadurch erzielt wird, ist das höchste Gut, sofern dadurch der Gesammtheit der Menschen nicht nur eine möglichst menschenwürdige Existenz geboten, sondern auch noch ein möglichst großer Ueberschuß an Annehmlichkeiten und Freuden des Lebens verschafft wird, und alle Mängel und Hemmungen des Lebens möglichst beseitigt und vermieden werden. Wenn nun die Menschen alle im Geist dieser Weltanschauung erzogen werden, dann wird sicher die Menschheit auf dem Wege sein, sich diesem vollkommenen, glückseligen Industrie- und Culturleben anzunähern. Industrie, Gewerbe und Handel kommen dann in höchsten Flor, weil alle Menschen mit ihrer persönlichen Arbeit an dieser Industrie schaffen. Für Alle ist die Arbeitstheilung und das Lohnverhältniß in rechtem Maße durchgeführt; für Nahrung, Kleidung, Wohnung Aller ist in ausgiebigster Weise gesorgt; die öffentliche Unterstützung aller Arbeitsunfähigen ist aufs beste geordnet; die Erziehung und Schulung in allen Wissenschaften des Lebens sorgfältig und umfassend eingerichtet; der von der Gesammtheit producirte Reichthum wird in der nobelsten Weise zu allgemeinen Zwecken des Genusses und zu allem, was zum Schmuck und zur Freude des Lebens Aller gehört, verwandt; alle Schichten der Bevölkerung erfreuen sich an den öffentlichen Kunstwerken der Architektur, der Plastik, der Malerei und Musik, des Theaters, und das frühere Elend der Armuth, der Verkommenheit, der Krankheit und vorzeitigen

Sterblichkeit ist auf das allgeringste Maß beschränkt. Dieß ist das auf die Evolutionstheorie gegründete Lebensideal der Socialdemokratie.

Um nun aber diesem Blüthezustand der Menschheit sich zu nähern, muß die Erziehung und Bildung des kommenden Geschlechts eine durchgängige Umgestaltung erfahren. Bisher sind die Bildungsanstalten, wenn nicht gar nur Verdummungsanstalten, so doch gewiß im höchsten Maße ungeeignet eingerichtet gewesen. Statt zum praktischen Leben zu erziehen, haben sie idealistische Schwärmer, Egoisten, Sklaven und Despoten hervorgebracht; es wurden Illusionen genährt, religiöse Vorurtheile eingepflanzt, während die wahre Weisheit und Wissenschaft keine Pflege fand. Was ist nach dieser Theorie das Ideal der Erziehung und Bildung? Nichts andres als die gemeinsame Bildung der gesammten Jugend zur gemeinsamen Produktion der Industrie. Dazu ist vor allem erforderlich, daß alle Sorgfalt darauf verwendet werde, möglichst gesunde und robuste, arbeits- und genußfähige Menschen zu beschaffen. Der Mensch ist das höchstentwickelte Thier. Das erste Erforderniß zum gutem Fortkommen im Leben ist, „ein gutes Thier" zu sein, sagt ein Schriftsteller dieser Richtung: und eine Nation von guten Thieren zu sein, ist die erste Bedingung nationaler Wohlfahrt. Die körperliche Erziehung der Jugend, die Lebensordnung der Kinderstube und der Schule muß also genau nach den Ergebnissen der physikalischen, chemischen, biologischen Wissenschaften eingerichtet sein, — das ist es, worauf es ankommt. Wenn ferner die Produktion der Industrie in nichts anderm besteht, als in der Verwendung der Natur und ihrer Kräfte für die Wohlfahrt und Glückseligkeit des entwickeltsten Naturwesens, so ist der naturgemäße, einzig nothwendige und vollkommen ausreichende Unterricht dieses

Naturwesens der in den Naturwissenschaften. Denn von der Kenntniß der physikalischen, chemischen, biologischen, psychologischen, sociologischen Naturgesetze hängt die Erzeugung aller zur Nothdurft wie zur Annehmlichkeit des Lebens gehörigen Dinge ab. Handel, Gewerbe, Industrie und Künste sind die Produkte unsrer Erkenntniß und unsrer Anwendung der Naturgesetze und Naturkräfte. Durch eben diese Wissenschaften wird zugleich das erzeugt, was wir Geist und geistiges Leben nennen; durch sie wird der Verstand am vollkommensten gebildet; der Wille empfängt von ihnen seine Kraft und die rechte Richtung. Es müssen also die Naturwissenschaften im weitesten Wortsinn als das einzige Bildungsmittel bezeichnet werden, das den Menschen befähigt, das Ziel seines Lebens und den Zweck der Menschheit zu erreichen. Dieß ist also das Ideal der Bildung, welches sich aus der Evolutionsphilosophie und ihrer Moral ergiebt und das die Socialdemokratie zum Ideal ihrer Pädagogik erhebt.

Die Stärke dieses Lebens- und Bildungsideals besteht aber unsres Erachtens nicht darin, daß es von der Socialdemokratie adoptirt und in ihr Zukunftsprogramm aufgenommen ist, obgleich dieser Umstand aller Beachtung werth ist, und für die Zukunft nicht unerhebliche Folgen haben kann, sondern vielmehr darin, daß die Philosophie, als deren Consequenz dieses Lebensideal auftritt, der Positivismus, Darwinismus, Evolutionismus, in unsrer Zeit tonangebend geworden ist und die meisten Anhänger in unsrer Gelehrtenwelt gewonnen hat. Es ist nun hier keineswegs der Ort, um diese Philosophie zu beurtheilen. Wir constatiren nur zwei Thatsachen: einerseits sind dieser zum System ausgebildeten Philosophie so viele unbewiesene Hypothesen, Erschleichungen, falsche Schlüsse und Irrthümer nachgewiesen worden, daß sie als System der Welt-

erklärung auf keinen dauernden Beifall Anspruch erheben kann; andrerseits aber ist die in dieser Philosophie aufgestellte und angewandte Methode des Forschens so fruchtbar zur Auffindung neuer, ungeahnter und wichtiger, positiver Thatsachen gewesen und hat schon eine so große Menge solcher zu Tage gefördert, daß der außerordentliche Beifall, den die positivistische und evolutionistische Theorie unter den Gelehrten findet, ganz erklärlich ist. Es wäre wider die Wahrheit, nicht anzuerkennen, daß durch die Methode dieser Theorie die Wissenschaften außerordentliche Fortschritte in der Eruirung einzelner wichtiger Thatsachen gemacht haben. Jedoch der letzte und höchste Wahrheitsgehalt und Werth eines philosophischen Systems als solchen giebt sich hauptsächlich und mit Sicherheit nur kund in seinen moralischen Consequenzen, d. h. in dem Lebensideal, das es aufstellt. Darüber ein Wort zu sagen, ist hier unumgänglich.

Nehmen wir einmal an, das Ideal der Wohlfahrt und Glückseligkeit und des vollkommenen gesellschaftlichen Lebens, welches diese Theorie in Aussicht stellt, wäre verwirklicht, so bleibt uns doch die Frage: wozu dieß Alles? Wäre dieser glückliche Mensch mehr und werthvoller, als die Molluske, welche glücklich das Infusorienthierchen erschnappt hat? Ist er mehr, als der Maulwurf und Fuchs, die ihren Pelz gewaschen und sich in ihren Bauten behaglich eingerichtet haben? Ist er mehr, als die Biene, die in ihren Zellen sich des süßen Honigs freut, den sie gesammelt? Erhebt sich dieß Leben in irgend etwas über das natürliche, thierische Dasein? Nein, all die Herrlichkeiten dieser Menschen sind um kein Haar mehr werth, denn der Mensch ist und bleibt nach dem Ideal dieser Theorie nur das höchste Säugethier, das wohl noch schönere Sachen als die niedern Thiere produziren kann, aber dafür auch seine Vernunft und seine Kräfte in unendlich erheblicherem Grade

anstrengen muß, als die niedern Thiere, welche durch bloßen Instinkt ohne viel Mühe und Vernunft sich und ihrer Nachkommenschaft ein ganz behagliches Leben verschaffen. Nach diesem Ideal wird aus der Menschheit ein recht vernünftiger Thierstaat, der Alles zur höchsten Vollendung bringt, was Biber und Fuchs, Ameise und Vogel und Biene nur sehr unvollkommen zu leisten im Stande sind. Diese Moral ist ja auch nur die höchste Entwicklung der Mollusken-, Ameisen- und Bienenmoral. Es mag in diesem menschlichen Thierstaat ja Alles recht nett, friedlich, genußreich und kunstvoll zugehen und diese Moral mag die Menschen auch recht gesittet, civilisirt und cultivirt machen — aber niedrig, unsagbar niedrig bleibt doch dieß Leben und sein Ideal. Es geht eben in nichts über das thierische Niveau hinaus. Dieß Ideal enthält durchaus keine Motive und Faktoren, um die Menschen über das thierisch-natürliche Wesen und Dasein hinauszuheben. Ein solches Menschenleben kann den nicht befriedigen, in welchem die höhern Bedürfnisse des Menschengeistes und Menschenwesens erwacht sind.

Von frühesten Zeiten an waren die Menschen erfüllt von dem Bewußtsein, daß sie erst dann wahre Menschen seien, und ihr Leben wahrhaft menschenwürdig gestalten, wenn sie sich und ihr Leben über das Thierische und über das bloß Natürliche erheben, und von Anbeginn ihres historischen Lebens an hatten sie das Bewußtsein, daß sie die Fähigkeit und die Freiheit zu solcher Erhebung besäßen. Nenne man es Bewußtsein oder Vernunft oder Geist, im Menschen liegt ein substanzielles, wirkliches und wirksames Prinzip, das ihn befähigt und antreibt, mehr zu erstreben und mehr zu erreichen, als was seine sinnliche und thierische Natur mit sich bringt. Die Menschheit hat ein unaustilgbares Bedürfnis, eine unverlösch-

liche Sehnsucht, einen unerschöpflichen Trieb nach dem Uebersinnlichen und Uebernatürlichen als dem wahrhaft Geistigen und Menschenwürdigen, als dem wahrhaft Seienden und Werthvollen. Die positivistische Moral kennt dieses Bedürfniß und diesen Trieb entweder gar nicht oder erklärt es für einen falschen Trieb, für eine Illusion, und darin eben liegt das Schädliche und Gefährliche dieser Moral für die Menschheit, daß sie ihr das, was die Menschheit zu Höherem treibt und zum Höchsten befähigt, wegdemonstriren, daß sie das austilgen und in Vergessenheit bringen, daß sie den Ton des Menschenlebens herabstimmen will, auf das bloß Natürliche, Physische, was für den Menschen und in ihm das Thierische ist. Damit beraubt diese Moral die Menschheit ihrer höchsten und schönsten Ideale, durch welche die Menschen bisher ihr Höchstes, Bestes und Schönstes auf allen Gebieten des Lebens geleistet haben. Denn eben an den Idealen des Uebersinnlichen, Ewigen, Göttlichen haben die Menschen ihre besten Kräfte geübt und entwickelt; an diesen Idealen erst sind den Menschen ihre höhern Fähigkeiten zum Bewußtsein gekommen. Durch die höchsten Kunstwerke der Menschen, durch ihre heroischsten Thaten, durch ihre edelsten Institutionen geht dieser Zug zum Ewigen, Göttlichen. Es ist der werthvollste Besitz der Menschheit und des Menschenlebens. Eine Moral, welche diese Ideale ignorirt, dafür keinen Platz und Sinn hat, die Menschen in die Sphäre des bloßen Naturlebens bannen will, schädigt den Kern und Stern der Menschheit! Wenn diese Moral praktisch wird, so ist sie eine Gefahr für das höhere Geistesleben und Geistesschaffen der Menschheit, und je mehr sie zur Herrschaft kommt, um so mehr ist der Besitzstand der Menschheit bedroht.

Dieses positivistische und evolutionistische Lebensideal ist aber auch von einer furchtbaren Nüchternheit bedrückt; das

ganze menschliche Handeln wird zu einem berechnenden Abwägen der Vortheile und Nachtheile, des Genusses und Schmerzes, des Gegenwärtigen und Zukünftigen, aber von heroischer Gesinnung, von begeistertem Schwung, von selbstvergessendem Streben nach dem Höchsten und Besten ist in dieser Moral auch nicht die leiseste Spur; sie verräth niedre Gesinnung und gemeine Denkart; es ist die Moral der Anpassung an die Thierheit.

Was nun vom naturalistischen Lebensideal gilt, dieß gilt in ganz gleicher Weise vom pädagogischen Bildungsideal dieser Weltanschauung. Die rein naturwissenschaftliche Bildung, welche von dieser Seite erstrebt wird und die sich auf unsern Unterrichtsanstalten immer mehr Geltung zu verschaffen, immer größeres Terrain zu gewinnen mit Erfolg versucht, ist nicht so gefahrlos, als wie sie heutzutage meist noch angesehen wird; sie fördert den banausischen Sinn, der sich bei so vielen unsrer Gewerbetreibenden und Industriellen breit macht. Ja, man geht mancherseits darauf aus, eben durch den naturwissenschaftlichen Unterricht die naturalistische und materialistische Denkart zu pflanzen und auszubreiten. Es ist zuzugeben, daß viele unsrer edelsten und verdienstvollsten Naturgelehrten in reinster und edelster Absicht für die Oberherrschaft des naturwissenschaftlichen Unterrichts eintreten, daß es ihnen durchaus ferne liegt, die höhern und geistigen Prinzipien des Menschenwesens und Menschenlebens dadurch unterdrücken oder beseitigen zu wollen, ja daß sie diese Consequenz ihres Bildungsideals bestreiten und zurückweisen; aber daß die Socialdemokratie dieß ihr naturwissenschaftliches Bildungsideal sofort adoptirt und als ihrer Denkweise und ihrem Lebensideal conform erklärt hat, und beständig sich darauf beruft, daß ihr Lebensideal die strikte Consequenz der Naturwissenschaften in ihrer positivistischen

und evolutionistischen Form sei — das dürfte doch den Schwärmern für die rein mathematisch-naturwissenschaftliche Unterrichts- und Bildungsweise der Jugend zu denken geben. Würde das rein realistische d. h. rein mathematisch-naturwissenschaftliche Bildungsideal Allgemeingültigkeit erlangen und auch nur ein Jahrhundert lang dieselbe Stellung in unsrem Erziehungswesen einnehmen, die schon über dreihundert Jahre der Humanismus bei uns einnimmt, so würden die Verheerungen auf allen Gebieten des geistigen Lebens in erschreckendem Maße vor Aller Augen liegen, und die Nation würde reif sein für die socialdemokratischen Institutionen. Der Kampf zwischen Realismus und Humanismus um die Hegemonie im Unterrichtswesen ist längst schon entbrannt. Der Realismus hat Schritt für Schritt von Jahr zu Jahr an Boden gewonnen und nicht nur Berechtigung, sondern eine gute Anzahl von „Berechtigungen" für seine Anstalten sich errungen. Wären Position und Waffen beiderseits gleich, besäße der Humanismus nicht ein so reiches Maß an Gunst, eine solche Fülle von Privilegien, so hätte der Realismus seinen Gegner längst aus dem Felde geschlagen und sich an seine Stelle gesetzt. So ist der Kampf noch nicht entschieden; beide Theile hoffen noch auf einstigen Sieg und beide machen dazu die größten Anstrengungen, sei es im Angriff, sei es zur Vertheidung. Und eben dieser Kampf des Realismus wider den Humanismus um die Schulhegemonie fördert eine merkwürdige Erscheinung zu Tage und hat eine sonderbare Situation geschaffen. Nämlich so allgemein und anerkannt die Klagen über den herrschenden Humanismus und seinen Schulbetrieb sind, so hält doch die wohlbegründete Furcht vor den verderblichen Folgen des reinen Realismus Viele im Lager des Humanismus zurück, welche hinlängliche Einsicht in die Mängel und Schäden dieses Humanismus haben. Viele

kämpfen für den Humanismus nicht aus eigentlicher Begeisterung, sondern aus Furcht vor dem banausischen Realismus, der an seine Stelle treten würde. Bei der Wahl zwischen Realismus und Humanismus stellen Alle, denen es um die höchsten Geistesgüter der Menschheit zu thun ist, sich selbstverständlich aber doch nur nothgedrungen auf die Seite des Humanismus; man wählt von zwei Uebeln eben immer das kleinere. Der eigentlichen und für die Sache selbst begeisterten Anhänger hat der Humanismus außerhalb der Schulkreise selbst außerordentlich wenige. Eben diese, um einen süddeutschen Kraftausdruck zu gebrauchen, „vertrackte" Situation ist ein weiteres Hinderniß des Sieges einer der beiden Parteien. Die Realisten können nicht vollständig zum Sieg kommen, weil ihrer Gegner zu viele, weil sie zu mächtig und von den Umständen zu begünstigt sind, und die Humanisten können nicht mehr den Gegner aus dem Felde schlagen, weil ein gut Theil ihrer Anhänger ihr Sache nur mit halbem Herzen vertritt. Die weitere Folge ist, daß wir realistische Anstalten haben mit humanistischen Beigaben und humanistische Anstalten mit realistischem Anhängsel. Durch die humanistischen Beigaben soll das Realgymnasium davor bewahrt werden, eine Pflanzstätte jener Lebensanschauung zu werden, deren Ideal der naturalistische, industrielle Thierstaat ist, und wiederum durch seine realistischen Anhängsel soll dem humanistischen Gymnasium ergänzt werden, was ihm an practischer Brauchbarkeit fürs wirthschaftlich-materielle Leben abgeht. Die prinzipielle, innere Einheit unserer Erziehungsgrundsätze und unsres Unterrichtswesens ist dadurch gründlich ruinirt, und dabei hat es doch keineswegs den Anschein, weder daß dem Umsichgreifen des materialistischen Industrialismus und seiner niedern Lebensauffassung gewehrt, noch daß unser Humanismus dadurch den Bedürfnissen des Lebens und den

Anforderungen der Gegenwart entsprechender würde. Zu den vielen Gegensätzen, welche das Leben der Nation zerreißen, scheint nun auch noch der kommen zu wollen, daß neben der Theilung unsres Volks in Gebildete und Ungebildete, die Erstern sich wieder scheiden in solche, die nicht trotz, sondern eben in Folge ihres Bildungs- und Unterrichtsganges alles Uebersinnliche, Geistige und Göttliche leugnen und ihr Lebensideal und Lebensziel nur in zeitlicher Arbeit und Genuß suchen, und in solche, welche dem Menschen eine das Irdische, Zeitliche und Materielle überschreitende Lebensaufgabe zuschreiben auf Grund ihres Glaubens an Gott und an die Realität und Substanzialität des Geistes und der geistigen Menschenseele.

Wenn nun auch zugegeben ist, daß der Humanismus die ideale Seite der menschlichen Lebensauffassung gegenüber dem naturalistischen und materialistischen Realismus vertritt, so ist doch der Schutz, den er dieser Gefahr gegenüber bietet, bei weitem nicht ausreichend, vielmehr äußerst ungenügend. Dieß nöthigt uns, auf die Sache tiefer einzugehen. Es bestätigt sich auch hier, daß alle großen, das Leben der Nation bewegenden Fragen schließlich immer in die religiöse Frage ausmünden. So auch nun hat die Frage nach dem Bildungsideal unsres Volkes einen religiösen Kern. Das vorhin gezeichnete Lebensideal des Positivismus und Evolutionismus und der auf diese Denkweise sich stützenden Socialdemokratie ist offenkundig und eingestandenermaßen irreligiös, atheistisch, ja antireligiös und antichristlich. Die Wissenschaft d. h. die Naturwissenschaft soll an die Stelle des Glaubens und der Religion treten. Gott und Religion sollen durch die Naturwissenschaft abrogirt und eliminirt werden. Zu diesem Zweck wird die erhabene Wissenschaft von der Natur mißbraucht. Bietet dagegen unser Humanismus die ausreichende Schutzwehr — dieser Humanismus

mit seinem haltlosen, verschwommenen Idealismus? Wer wollte das glauben? Untersuchen wir die Sache doch etwas genauer!

Das Lebensideal des Humanismus ist hergenommen aus dem Alterthum und zwar aus dem griechisch-römischen und noch genauer aus dem heidnischen, nicht aus dem christlich gewordenen. Letzteres ist nur ein Uebergangsstudium zu einer neuen, anders gearteten Lebensperiode der Menschheit; eine bloße Uebergangszeit ist aber nicht geeignet zum Lebensideal. Die Blüthezeit des Alterthums dagegen trägt heidnisches Gepräge; hier findet sich eine einheitliche, in ihrer Weise vollendete Lebensgestaltung und Lebenscultur. Römisch-griechische Cultur und Bildung kann sehr wohl Lebensideal und Bildungsideal sein, aber so sehr man auch dieses Lebens- und Bildungsideal christianisiren mag, das heidnische Prinzip, der unchristliche Charakter kann da nicht vollkommen ausgemerzt und abgestreift werden. Es hat zu allen Zeiten gegeben und gibt nicht am wenigsten in unsrer Zeit auch christliche Humanisten; bei ihnen steht möglichst das christliche Ideal neben dem humanistischen. Sie betrachten beide gleichsam für verwandt. Aber selbst wenn es so ist, wird sich durch all ihr Denken und ihre Bildung ein gewisser Widerspruch ziehen. Denn Religion und Christenthum sind für die, welche sie wirklich besitzen, Dinge, die sich in keiner Weise neben ein zweites Ideal stellen lassen. Eben deßwegen sind aber diese christlichen Humanisten oder vielmehr humanistischen Christen zu keiner Zeit die eigentlichen, wahren und prinzipiellen Vertreter des Humanismus gewesen. Die eigentlichen Humanisten, die Vertreter des alten wie des neuen Humanismus, sind, wie wir hinlänglich nachgewiesen haben, immer auch mehr oder weniger moderne Heiden ihrer Lebensauffassung nach gewesen und haben daraus auch kein Hehl gemacht. Trotz seines Idealismus ist daher der Humanismus

in keiner Weise im Stande den wahren Idealismus, die religiöse Weltanschauung, die christliche Idee und das christliche Lebensideal zu vertreten und zur Geltung zu bringen. Dem modernen Atheismus und Materialismus, der jene naturalistische Weltanschauung und jenes gemeine, industrielle Lebensideal aufstellt, ist der unklare verschwommene Idealismus, jene bloß subjective Religiosität, wie sie dem Humanismus eigen ist, keineswegs gewachsen, sondern zweifellos nur das wirkliche Christenthum, das historische, objectiv in der christlichen Kirche realisirte Christenthum. Nur dieß ist eine reale Geistesmacht wie im Leben der Einzelnen, so im Leben der Nationen und der Menschheit. Nur im Christenthum, in der christlichen Kirche liegt der wahre Idealismus, nur diese bieten das lebenskräftige Ideal dar, welches das materialistische Lebensideal zu überwinden vermag. Diese Ueberzeugung, so unzweideutig und energisch ausgesprochen, wird freilich der Mehrzahl unsrer Gebildeten ein scharfer Stein des Anstoßes und ein schweres Aergerniß sein. Aber auch auf die Gefahr hin, zu den Dunkelmännern gezählt zu werden, darf mit diesem Bekenntniß nicht zurückgehalten werden. Die Frage nach dem rechten Bildungsideal unsrer Nation und unsrer Zukunft ist zu ernst und zu wichtig, als daß man schweigen dürfte. Das Bildungsideal der Zukunft, das zu Bestand kommen soll, muß ganz und gar und prinzipiell christlich sein, wenn es wirksam und zweckentsprechend sein soll. Das Christenthum hat einst durch sein Ideal, den Menschensohn, und durch sein Prinzip die heilige Erhebung des Menschen in göttliche Lebensgemeinschaft, die Menschheit vor thierischer Versumpfung gerettet: sein Ideal und sein Prinzip sind ewige, lebendige Mächte, sie allein werden auch heute und in Zukunft die Rettung vor der Versumpfung, vor dem Herabsinken zum Ideal des vervollkommneten Thier-

zustandes bieten. Die christliche Religion hat ihr eigenthümthümliches Lebensideal, das allein im Stande ist, Geist und Herz zu befriedigen, das Uebersinnliche und Göttliche im Menschen zu wecken und zu pflegen, und dadurch dem Menschenleben und Handeln einen ewigen Werth zu geben. Die christliche Religion stellt ein erhabenes und doch erreichbares Ziel der Menschenentwicklung im Ganzen und Einzelnen auf, darum bietet sie auch die allein richtigen Prinzipien für ein umfassendes, geistbefriedigendes Bildungsideal dar. Das materialistische Lebensideal weiß nur von einer Evolution, einer rein nach physikalischen Gesetzen sich vollziehenden Entwicklung, aber von keiner wahrhaften Geschichte, von keinen Geistesthaten, die aus der Freiheit geboren, von übersinnlicher Kraft zeugen; bei ihr ist Alles natürliche Struktur, Funktion, gesetzmäßiger Verlauf physischer Geschehnisse, aber nichts ist heroische, sittliche That. Darum ist auch ihr Bildungsideal so nüchtern und niedrig naturalistisch, industriell realistisch. Es kann nur überwunden werden durch das erhabene Bildungsideal des Christenthums.

Wie könnten wir beim bloßen Humanismus stehen bleiben? Der Humanismus ist ja nicht der wirkliche Gegensatz jenes realistisch-positivistischen Naturalismus und industriellen Materialismus. Mit andern Worten: der Humanismus ist nicht der wahre Idealismus. Soweit das antike Griechenthum idealistisch dachte, besitzt auch der moderne, ältere und jüngere, Humanismus seine Ideale; aber vergessen wir doch nicht, schon im Alterthum unterlag dieser Idealismus zuerst einem alles zersetzenden Skepticismus und dann einem recht derben Naturalismus und Materialismus. Warum? Seine Ideale waren unbestimmt und schwankend, reich an Poesie aber arm an lebenzeugender Wahrheit. Daher ist auch der moderne Humanismus skeptischen Anwandlungen ausgesetzt, und weicht

Schritt für Schritt vor dem Materialismus zurück. Er schwärmt für die Ideale des Wahren, Guten und Schönen, aber er verstummt vor der Frage: Was ist Wahrheit? er schwankt über die Prinzipien des Guten und sein Schönes erstickt im Derbsinnlichen; vor lauter religiösen Gefühlen und Gedanken hat er keine Religion. Und noch Eins. Dieser antike Humanismus als Lebensprinzip ist überhaupt ein veralteter Standpunkt, nur noch gut für Stubengelehrte, im Leben selbst ist er überholt durch jenen universalen Humanismus, den Rousseau predigte, den die große Revolution ins Leben einführte, und den nun eben in seiner darwinistisch-materialistischen Fassung die Socialdemokratie zum Panier erhebt. Gerade der Naturalismus ist's, der heute den Namen des Humanismus für sich in Anspruch nimmt, indem er sagen zu können sich brüstet, wie aus den „Simiaden" der Thiermensch, der homo alalus, sich allmälig auf vielverschlungenen Wegen zum wahren Menschenthier, zum homo sapiens Linné's emporgearbeitet habe. Von diesem naturalistischen Humanismus wird der antikhistorische in den Winkel geschoben; ihm kann er nicht Widerpart halten. Das kann nur eine Denkrichtung, die aus der höchsten, göttlichen Idee einen Schatz unwandelbarer, lebensvoller Wahrheit schöpft, auf diesem Fundament ihre Burg des unverbrüchlich Rechten und Guten erbaut, an dieser Sonne ihre glänzenden Blumen der Schönheit erwärmen und verklären läßt. Eine Bildung auf solchem Fundament muß das Ideal der Zukunft werden!

Freilich wenn vom christlichen Bildungsideal die Rede ist, darf man dieß nicht mit dem engherzigen, schwachsinnigen Phantom verwechseln, das seiner Zeit in den Raumer'schen Regulativen sich kund gab; das war nicht Christenthum, sondern kleinlich bornirter Pietismus, der in der Beschränktheit des

Wissens einen Vortheil für den Glauben sah. Es ist etwas ganz andres um das Bildungsideal des universellen Christenthums; nämlich desjenigen, das in sich selbst fest gegründet und in festen Lebensformen ausgeprägt, eben darum die freie Beweglichkeit hat, alle wahren Bildungselemente sich anzueignen, alle in sich aufzunehmen, alle sich zu assimiliren, ohne selbst seine Grundlagen oder seinen Bestand zu ändern. Das christliche Bildungsideal hat die wirklich positiven Wissenschaften nicht zu fürchten, denn im Bewußtsein die Wahrheit zu sein, kann es allen positiven Thatsachen, welche die Wissenschaften zu Tage fördern, ins Angesicht sehen und wird ihnen ihre richtige Stellung im System der wissenschaftlichen Wahrheiten anweisen, an dessen Bau der christliche Geist in allen Jahrhunderten gearbeitet hat.

Es ist also das wirklich positive Ideal, und zugleich wahrhaft realistische, weil es prinzipiell alles Wirkliche in den Kreis des Erkennens und des Unterrichts eingliedert. Aber es ist auch wahrhaft historisch, weil das Christenthum, selbst eine Thatsache der Geschichte, der geschichtlichen Begründung gar nicht entbehren kann und ein geistiges Verständnis der geschichtlichen Entwicklung der Menschheit voraussetzt. Zugleich ist es wahrhaft humanistisch, denn es kann und wird nie vergessen, welche Schätze des wahrhaft menschlich Großen und Werthvollen es von Griechen und Römern ererbt und in Besitz genommen hat. Wenn ein Bildungsideal geeignet ist, alle Seiten des Menschenwesens zu ihrem Recht, zu ihrer Entwicklung und Ausbildung kommen zu lassen, wenn irgend eines wahren Fortschritt zu immer höheren, reineren, umfassenderen Zielen garantirt, so ist es das christliche. In ihm liegt das Heil der Zukunft unsres Bildungswesens, ja unsres Volkes selbst.

Es ist hier nicht der Ort, das christliche Lebensideal weiter darzustellen; es soll nur gesagt werden, daß das christliche Prinzip tiefgründig, umfassend und hoch genug ist, um von hier aus die rechte Lösung in den Bildungs- und Unterrichtsfragen der Zukunft zu finden, während unser bisheriger Standpunkt, der Humanismus, dazu nicht zu befähigen vermag. Denn auch die Bildungs- und Unterrichtsfrage gehört zu den Gegenständen, von denen das altbekannte Wort Göthe's gilt: „Das eigentliche, einzige und tiefste Thema der Welt- und Menschengeschichte, dem alle übrigen untergeordnet sind, bleibt der Conflict des Unglaubens und Glaubens."

Gelingt es aber vorläufig auf irgend eine Weise, ein den factischen Bedürfnissen und berechtigten Interessen entsprechendes verbessertes Bildungsziel für die Gegenwart aufzustellen, dann wird damit ein bedeutender Schritt vorwärts geschehen zur Klarlegung des allgemeinen, der Zukunft zur Richtschnur dienenden Bildungsideals, des Ideals, das nicht nur, wie der Humanismus, idealisirte Copie einer fremden Vergangenheit, nicht, wie der Realismus, ein bloß industrieseliger Naturalismus ist, sondern, wie das Christenthum selbst, alle idealen und realen Güter der Menschheit, die antiken und die modernen, in sich schließt, denen der menschliche Geist in seinem unermüdlichen, nie rastenden Ringen, in seiner bewußten und unbewußten Entwicklung entgegenstrebt. Jedes große, weltgeschichtliche Volk, jede bedeutende Culturepoche hat ein solches, ihr eigenthümliches Ideal allmälig hervorgebildet und sich zum klaren Bewußtsein gebracht. Hat für das deutsche Volk eine neue Zeit seines Culturlebens begonnen, eine größere Zeit, als die der drei letzten Jahrhunderte gewesen ist, dann wird sein Streben auch einem höhern Ideal gelten müssen, als welchem es in den vergangenen Zeiten nachstrebte. Ueber diese Noth-

wendigkeit sich allmälig klar zu werden, ist wohl an der Zeit, wenn auch dieses Ideal selbst erst im lebendigen Verlauf der künftigen Entwicklung sich dem Bewußtsein voll und ganz offenbaren wird. Ein starres, einseitiges Festhalten aber an alten, unzureichenden Idealen hieße dem Leben der Nation geistige Fesseln anlegen, welche die gesunde Entwicklung lähmen, den geistigen Fortschritt aufhalten und der nationalen Kräfteentfaltung hinderlich wären. Den Anforderungen der Gegenwart genügen, heißt für die Zukunft sorgen.

Druck von M. Werner-Riehm in Basel.

This book should be returned to the Library on or before the last date stamped below.

A fine of five cents a day is incurred by retaining it beyond the specified time.

Please return promptly.

DUE JUL 25 55

2525 883

JUN 69 H

CANCELLED

Educ 1031.60
Die bildungsideale der Deutschen im
Widener Library 005229476
3 2044 079 681 805